

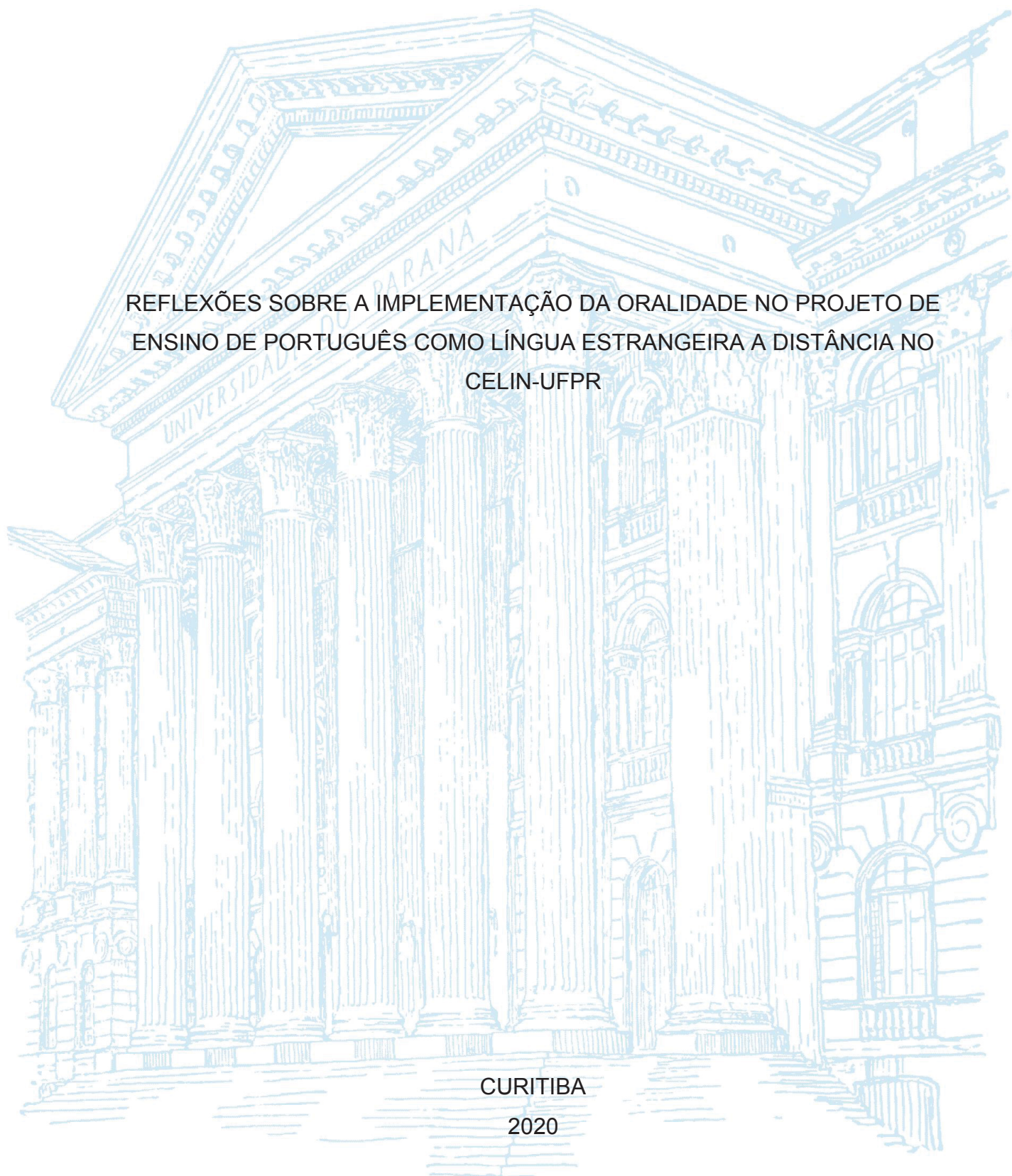
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AYUMI NAKABA SHIBAYAMA

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA ORALIDADE NO PROJETO DE
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NO
CELIN-UFPR

CURITIBA

2020



AYUMI NAKABA SHIBAYAMA

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA ORALIDADE NO PROJETO DE
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA NO
CELIN-UFPR

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Cristina Kluge

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Shibayama, Ayumi Nakaba

Reflexões sobre a implementação da oralidade no projeto de ensino do português como língua estrangeira a distância no Celin-UFPR. / Ayumi Nakaba Shibayama. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Denise Cristina Kluge

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros.
2. Línguas e linguagem - Ensino a distância. 3. Tecnologia educacional.
4. Oralidade. 5. Comunicação. I. Kluge, Denise Cristina, 1975 -. II. Título.

CDD – 469.07

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **AYUMI NAKABA SHIBAYAMA** intitulada: **Reflexões sobre a implementação da oralidade no projeto de ensino de português como língua estrangeira a distância do Celin UFPR**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE CRISTINA KLUGE, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Março de 2020.



DENISE CRISTINA KLUGE
Presidente da Banca Examinadora




JULIANA BUENO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



KÁTIA ETIENNE ESTEVES DOS SANTOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)



LUCIANE BOGANI
Avaliador Externo (UNIVERSITÉ RENNES 2)



FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº987

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM LETRAS

No dia treze de março de dois mil e vinte às 08:30 horas, na sala 1013, Rua General Carneiro, 460 - Edifício - 10º andar, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **AYUMI NAKABA SHIBAYAMA**, intitulada: **Reflexões sobre a implementação da oralidade no projeto de ensino de português como língua estrangeira a distância do Celin UFPR**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE CRISTINA KLUGE. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: DENISE CRISTINA KLUGE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JULIANA BUENO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), KATIA ETHIENNE ESTEVES DOS SANTOS (UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ), LUCIANE BOGANIKA (UNIVERSITÉ RENNES 2). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela ~~aprovação~~ **aprovação**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, DENISE CRISTINA KLUGE, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 13 de Março de 2020.

DENISE CRISTINA KLUGE
Presidente da Banca Examinadora

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

JULIANA BUENO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

KATIA ETHIENNE ESTEVES DOS SANTOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

LUCIANE BOGANIKA
Avaliador Externo (UNIVERSITÉ RENNES 2)

Para Sayuri, Kenzo e Kaito.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me dar esta oportunidade e me guiar na caminhada desta tese.

Ao curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR e Celin-UFPR, instituições sem as quais esta pesquisa não seria possível.

À minha orientadora, Denise, por sempre me receber com um grande sorriso, pelo incentivo, pela confiança depositada, pela orientação e amizade.

Aos meus colegas de trabalho do Celin-UFPR pela convivência amigável e incentivadora.

Às minhas amigas, parceiras de trabalho, Jovânia e Renata, pelas ricas discussões e partilhas, pela construção, diversa e colaborativa e pela autorização de utilização dos dados coletados conjuntamente.

Aos professores da banca Juliana, Kátia, Luciane e Paco pelas colaborações neste trabalho.

À minha família e amigos, que foram um suporte nos meus desafios pessoais, acadêmicos e profissionais.

Cada um de vocês contribui de alguma forma neste trabalho. Agradeço, pois sem vocês eu não teria conseguido.

Obrigada!

“O que eu faço não entendes agora,
mas entenderás depois.”
João 13:7

RESUMO

O ensino de língua estrangeira pressupõe o uso de habilidades linguísticas de compreensão e expressão orais e escritas: ler, escrever, escutar e falar. Tal processo é norteado pela concepção de linguagem dos atores envolvidos neste cenário. Uma abordagem da linguagem com foco na ação social, quando a língua é utilizada para realizar coisas, contempla o uso de cada uma destas habilidades. Partindo do pressuposto da necessidade de ensino da oralidade em língua estrangeira, o presente trabalho realiza um estudo sobre o aspecto de sua implementação no ensino a distância utilizando, para isso, a experiência do projeto denominado Português Língua Estrangeira a Distância (PLEaD), desenvolvido no âmbito do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tal recorte se justifica por dois pressupostos: a relevância da oralidade em língua estrangeira e o desafio de sua implementação em um curso a distância. O aprofundamento teórico explora a oralidade e suas relações com o ensino no uso da tecnologia e temas relacionados, como o tutor de língua estrangeira a distância, o material didático, a interação e o *design*. A metodologia é composta da observação participante, pesquisa-ação e teoria fundamentada nas edições 2015, 2016, 2017 e 2018 do PLEaD. Os aspectos relevantes dessa experiência nortearam a coleta de dados através de entrevista em profundidade com professores da equipe pedagógica resultando na elaboração de duas propostas: um *template* para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) através da reformulação da interface gráfica do curso PLEaD, amparado na perspectiva de *design* crítico, e uma sequência didática nos moldes do *template* sugerido. De posse do pressuposto que o ensino de língua estrangeira a distância deve contemplar a oralidade, este estudo buscou respostas para a pergunta: Como implementar a oralidade num curso de língua estrangeira a distância? Os caminhos apontados pelos dados coletados se relacionam com a interação. Há quatro aspectos da interação a serem considerados: do sujeito com os conteúdos, com os colegas, com os professores e com os instrumentos, podendo ainda ser escritas ou orais, síncronas ou assíncronas. Em suas quatro edições, o conteúdo do PLEaD explorou, predominantemente, interações escritas dos estudantes com o conteúdo didático do curso. As interações orais entre os estudantes no curso aconteceram nas edições 2015 e 2017. Os resultados apontam que a interação dos sujeitos com o instrumento, quando apresenta falhas técnicas, pode ser um dificultador dos processos impedindo uma aprendizagem significativa. Os resultados revelam também que, para um curso com foco no ensino da língua como ação social, a oralidade pode ser implementada através de propostas que convidam os estudantes para interações síncronas ou assíncronas com o conteúdo, com os atores e com os instrumentos envolvidos para uma negociação de sentidos numa proposta construtiva e colaborativa de conhecimento.

Palavras-chave: Comunicação. Educação a distância. Tecnologias de informação e comunicação. Oralidade. Português Língua Estrangeira.

ABSTRACT

Foreign language teaching involves the use of language skills of oral and written comprehension and expression: reading, writing, listening and speaking. This process is guided by the language conception of the actors involved in this scenario. A language approach with a focus on social action, when language is used to accomplish things, involves the use of each of these skills. Based on the assumption of the need to teach orality in foreign language, the present study investigates the aspect of its implementation in distance learning through the experience of the project Português Língua Estrangeira a Distância (PLEaD), developed at the Center for Languages and Interculturality (Celin) of the Federal University of Paraná (UFPR). This approach is guided by two assumptions: the relevance of orality in a foreign language and the challenge of its implementation in a distance course. The theoretical background explores orality and its relationship with teaching in the use of technology and related topics, such as distance foreign language tutor, teaching material, interaction and *design*. The methodology consists of participant observation, action research and grounded theory in the 2015, 2016, 2017 and 2018 editions of PLEaD. The relevant aspects of this experience guided the data collection through an interview with the teachers from the pedagogical team, resulting in the development of two proposals: a *template* for the virtual learning environment (VLE) through the reformulation of the graphic interface of the PLEaD course from the perspective of critical *design*, and a didactic sequence on the suggested *template*. Bearing in mind the assumption that foreign language teaching at a distance must contemplate orality, this study aimed at answering the question: How to implement orality in a foreign language course at a distance? The results from the data collection are related to interaction. There are four aspects of interaction to be considered: the subject with the contents, with colleagues, with teachers and with instruments, and they can also be written or oral, synchronous or asynchronous. In its four editions, PLEaD's content explored, mainly, students written interactions with the course content. Oral interactions between students in the course took place in the 2015 and 2017 editions. The results indicate that the interaction of the subjects with the instrument, when it presents technical flaws, can hinder the processes preventing the student from a significant learning. The results also reveal that, for a course focused on language teaching as a social action, orality can be implemented through proposals that invite students to synchronous or asynchronous interactions with the content, with the actors and with the instruments involved for a negotiation of meanings in a constructive and collaborative proposal of knowledge.

Keywords: Communication. Distance education. Information and Communication Technologies. Orality. Portuguese as a Foreign Language

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTRUTURA DA TESE.....	25
FIGURA 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURSO PLEaD	30
FIGURA 3 – REVISÃO DE LITERATURA.....	31
FIGURA 4 – RELAÇÃO ENTRE ELEMENTOS DE UM MÉTODO	43
FIGURA 5 – ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	54
FIGURA 6 – ESCOLHA DOS MÉTODOS DA PESQUISA.....	85
FIGURA 7 – ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO	91
FIGURA 8 – O PROCESSO DA TEORIA FUNDAMENTADA.....	103
FIGURA 9 – O PLEAD E O PROCESSO DA TEORIA FUNDAMENTADA.....	104
FIGURA 10 – PERCURSO METODOLÓGICO NAS EDIÇÕES DO PLEAD	107
FIGURA 11 – PERCURSO METODOLÓGICO – DESCRIÇÃO DO PLEAD.....	109
FIGURA 12 – LEARNING APPS	111
FIGURA 13 – <i>PADLET</i>	112
FIGURA 14 – PERCURSO METODOLÓGICO: PLEAD 2015	114
FIGURA 15 – PERCURSO METODOLÓGICO: PLEAD 2016 E 2017	123
FIGURA 16 – CARTAZ CURSO PLEAD 2017 - PORTUGUÊS	129
FIGURA 17 – CARTAZ CURSO PLEAD 2017 - FRANCÊS.....	129
FIGURA 18 – ROTEIRO DE NAVEGAÇÃO PLEAD 2017 - <i>MOODLE</i>	130
FIGURA 19 – CRONOGRAMA PLEAD 2017.....	131
FIGURA 20 – ROTEIRO DE NAVEGAÇÃO PLEAD 2017 – <i>PADLET</i>	133
FIGURA 21 – APRESENTAÇÃO DO <i>PADLET</i>	133
FIGURA 22 – ATIVIDADE 1 – <i>PADLET</i> - PLEAD 2017	134
FIGURA 23 – COMO INTERAGIR COM A ATIVIDADE - PLEAD 2017 – <i>PADLET</i>	134
FIGURA 24 – INTERAÇÕES REALIZADAS NO <i>PADLET</i> : PLEAD 2017	135
FIGURA 25 – ENUNCIADO DA ATIVIDADE NO <i>PADLET</i> : PLEAD 2017.....	135
FIGURA 26 – ATIVIDADE NO <i>GOOGLE FORMS</i>	140
FIGURA 27 – AMBIENTE <i>MOODLE</i> PLEaD 2015.....	147
FIGURA 28 – AMBIENTE <i>MOODLE</i> PLEaD 2016.....	148
FIGURA 29 – AMBIENTE <i>MOODLE</i> PLEAD 2016	149
FIGURA 30 – AVA <i>MOODLE</i> PLEAD 2017.....	150

FIGURA 31 – AMBIENTE <i>MOODLE</i> PLEAD 2017	150
FIGURA 32 – PÁGINA INICIAL DA UNIDADE TEMÁTICA.....	151
FIGURA 33 – RECURSOS PLEAD 2017	151
FIGURA 34 – ÂMBITO DE IMPACTO FORMATIVO DOS DIÁRIOS	154
FIGURA 35 – CORREÇÃO DE ATIVIDADES PLEAD 2016. EXEMPLO 1	168
FIGURA 36 – CORREÇÃO DE ATIVIDADES PLEAD 2016. EXEMPLO 2	169
FIGURA 37 – CORREÇÃO DE ATIVIDADES PLEAD 2016. EXEMPLO 3	170
FIGURA 38 – PERCURSO METODOLÓGICO: COLETA DE DADOS	174
FIGURA 39 – POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO EM AVA	187
FIGURA 40 – PERCURSO METODOLÓGICO NAS EDIÇÕES DO PLEAD	193
FIGURA 41 – PÁGINA INICIAL DA UNIDADE 3 DO CURSO PLEAD	196
FIGURA 42 – INTERFACE DAS ATIVIDADES INTERATIVAS.....	197
FIGURA 43 – PROPOSTA DE <i>TEMPLATE</i> PARA INTERFACE GRÁFICA	198
FIGURA 44 – PROPOSTA DE <i>TEMPLATE</i> PARA INTERFACE GRÁFICA	199
FIGURA 45 – PROPOSTA DE <i>TEMPLATE</i> PARA INTERFACE GRÁFICA	199
FIGURA 46 – PROPOSTA DE <i>TEMPLATE</i> PARA INTERFACE GRÁFICA	200
FIGURA 47 – PROPOSTA DE <i>TEMPLATE</i> PARA INTERFACE GRÁFICA	200
FIGURA 48 – MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD	202
FIGURA 49 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 1.....	203
FIGURA 50 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 2.....	203
FIGURA 51 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 3.....	204
FIGURA 52 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 4.....	205
FIGURA 53 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 5.....	206
FIGURA 54 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 6.....	207
FIGURA 55 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK MURAL ..	208
FIGURA 56 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+	209
FIGURA 57 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+	209
FIGURA 58 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+	210
FIGURA 59 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+	211

FIGURA 60 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+	
.....	211

FIGURA 61 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+	
.....	212

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 1 - PLEAD	
2016	141
GRÁFICO 2 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 2 - PLEAD	
2016	141
GRÁFICO 3 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 3 - PLEAD	
2016	142
GRÁFICO 4 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 4 - PLEAD	
2016	143
GRÁFICO 5 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 5 - PLEAD	
2016	143
GRÁFICO 6 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 6 - PLEAD	
2016	144
GRÁFICO 7 – ENTREGA DE ATIVIDADES NAS UNIDADES TEMÁTICAS - PLEAD	
2016	144

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DÚVIDAS A CADA SEMANA NO CURSO PLEaD	115
QUADRO 2 – ESTUDANTES PLEAD 2015	117
QUADRO 3 – EQUIPE PLEAD E SUAS FUNÇÕES EM 2015.....	117
QUADRO 4 – UNIDADES TEMÁTICAS, MICROTAREFAS E HABILIDADE EXPLORADAS NO PLEAD 2015.....	120
QUADRO 5 – TAREFA FINAL DO CURSO PLEaD	120
QUADRO 6 – CATEGORIAS EMERGENTES DOS DADOS DO PLEaD 2015	121
QUADRO 7 – ESTUDANTES PLEAD 2016	124
QUADRO 8 – EQUIPE PLEAD E SUAS FUNÇÕES EM 2016.....	125
QUADRO 9 – UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETIVOS 2016	125
QUADRO 10 – CRONOGRAMA PLEAD 2016.....	126
QUADRO 11 – UNIDADES TEMÁTICAS E HABILIDADES EXPLORADAS.....	127
QUADRO 12 – ESTUDANTES PLEAD 2017	128
QUADRO 13 – EQUIPE PLEAD E SUAS FUNÇÕES EM 2017.....	128
QUADRO 14 – UNIDADES TEMÁTICAS E HABILIDADES EXPLORADAS.....	132
QUADRO 15 – EQUIPE PLEAD E SUAS FUNÇÕES EM 2018.....	138
QUADRO 16 – RESUMO EDIÇÕES PLEAD	139
QUADRO 17 – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	176
QUADRO 18 – INTERAÇÃO ORAL ASSÍNCRONA NO PLEAD	191
QUADRO 19 – INTERAÇÃO ORAL SÍNCRONA NO PLEAD	191
QUADRO 20 – MENU E INTERAÇÕES POSSÍVEIS	201
QUADRO 21 – OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	202
QUADRO 22 – ATIVIDADES DA SD E TIPOS DE INTERAÇÕES PROPOSTAS ..	212

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AC	-	Análise de Conteúdo
AECT	-	American Association for Education and Communication
AUGM	-	Associação das Universidades do Grupo Montevideo
AVA	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Banpesq	-	Banco de projetos de pesquisas
C3SL	-	Centro de Computação Científica e <i>Software</i> Livre
CALL	-	Computer Assisted Language Learning
CE	-	Compreensão Escrita
CEAD	-	Centro de Educação a Distância
Celin	-	Centro de Línguas e Interculturalidade
Celpe-Bras	-	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEPI	-	Curso de Espanhol – Português para intercâmbio
CO	-	Compreensão Oral
CRAPEL	-	Centro de Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Línguas
DELEM	-	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
EaD	-	Educação a Distância
EE	-	Expressão Escrita
ELT	-	Ensino de línguas por tarefas
ELBT	-	Ensino de Língua Baseado em Tarefas
EO	-	Expressão Oral
FLE	-	Francês Língua Estrangeira
HUFS	-	Hankuk University of Foreign Studies
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LE	-	Língua Estrangeira
LANSAD	-	<i>Langues pour les spécialistes d'autres disciplines</i>
MEC	-	Ministério da Educação
MOOC	-	<i>Massive Open Online Course</i>
MOODLE	-	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MRE	-	Ministério das Relações Exteriores
NEAD	-	Núcleo de Educação a distância
OP	-	Observação Participante

PA	- Pesquisa-ação
PEC-G	- Programa de Estudante-Convênio de Graduação
PLE	- Português como língua estrangeira
PLEaD	- Português Língua Estrangeira a Distância
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
QCER	- Quadro Comum Europeu de Referência
SD	- Sequência Didática
TA	- Teoria da Atividade
TBL	- <i>Task-based Learning</i>
TF	- Teoria Fundamentada
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
TICE	- Tecnologias da Informação e Comunicação para Educação
TSC	- Teoria Sócio-Cultural
TU	- Tenri University
UNC	- Universidad Nacional de Córdoba
UL2	- Université Lumière Lyon 2
UT	- Unidade Temática
PEC-G	- Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE SÍMBOLOS

© - copyright

@ - arroba

® - marca registrada

Σ - somatório de números

Π - produtório de números

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS	26
1.1.1 Objetivo geral	26
1.1.2 Objetivos específicos.....	26
1.2 CONTEXTO E CENÁRIO DA PESQUISA.....	26
2 REVISÃO DE LITERATURA	31
2.1 LINGUAGEM E ORALIDADE.....	31
2.1.1 Diferentes vertentes teóricas e suas contribuições para a linguagem oral.....	32
2.1.2 Metodologias e abordagens didáticas em língua estrangeira.....	41
2.2 ORALIDADE E ENSINO.....	47
2.2.1 Ensino e aprendizagem da oralidade através de gêneros.....	47
2.2.2 Sequências didáticas no ensino	52
2.2.3 Ensino de Línguas por Tarefas	56
2.3 TECNOLOGIA E ENSINO.....	61
2.3.1 Web 1.0, 2.0 e 3.0	61
2.3.2 Design	67
2.3.3 Atores e elementos envolvidos na pedagogia digital.....	71
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	79
3.1 PAPEL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	79
3.2 PRÁTICA REFLEXIVA	80
3.3 COMUNIDADE DE PRÁTICA	82
3.4 ESCOLHA DOS MÉTODOS	84
3.4.1 Observação participante.....	85
3.4.2 Pesquisa-ação.....	87
3.4.3 Teoria fundamentada	92
3.4.3.1 Processo da teoria fundamentada	101
4 PERCURSO METODOLÓGICO	106
4.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO PLEAD	109
4.1.1 Aplicativos utilizados	110
4.1.2 Descrição das edições 2015 a 2018	112
4.1.3 PLEaD 2015.....	113
4.1.3.1 Perfil dos estudantes	116

4.1.3.2 Equipe pedagógica	117
4.1.3.3 Conteúdo do curso	118
4.1.3.4 Oralidade	119
4.1.4 PLEaD 2016	122
4.1.4.1 Perfil dos estudantes	124
4.1.4.2 Equipe pedagógica	124
4.1.4.3 Conteúdo do curso	125
4.1.4.4 Oralidade	126
4.1.5 PLEaD 2017	127
4.1.5.1 Perfil dos estudantes	127
4.1.5.2 Equipe pedagógica	128
4.1.5.3 Conteúdo do curso	129
4.1.5.4 Oralidade	132
4.1.6 PLEaD 2018	136
4.1.6.1 Perfil dos estudantes	136
4.1.6.2 Equipe pedagógica	137
4.1.6.3 Conteúdo do curso	138
4.1.6.4 Oralidade	139
4.1.7 Temas transversais	139
4.1.7.1 Frequência e evasão	139
4.1.7.2 <i>Design</i> do AVA PLEaD	146
4.1.7.3 Diário de bordo	152
4.2 COLETA DE DADOS	173
4.3 DADOS GERADOS E DISCUSSÃO	178
4.4 PROPOSTA	192
4.4.1 TEMPLATE PARA INTERFACE GRÁFICA DO AVA PLEAD	195
4.4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	201
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	233
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	235
APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	237

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia é um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas para a resolução de problemas. “É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa”. (SIGNIFICADOS, 2011) O termo tecnologia, do grego, é formado por duas partes: *tekne* que seria arte, técnica ou ofício e *logos*, o conjunto de saberes. É utilizado para definir os conhecimentos que permitem fabricar objetos e modificar o meio ambiente a fim de satisfazer as necessidades humanas (CONCEITODE, 2010).

Como exemplo de tecnologias da pré-história podem ser citadas a descoberta do fogo e a invenção da escrita. Dentre as tecnologias do humanismo tardo-medieval estão as invenções como a prensa móvel, tecnologias militares com a criação de armas ou as tecnologias de navegação que permitiram a expansão marítima. No século XVIII, as invenções tecnológicas da revolução industrial provocaram transformações importantes no processo de produção (PORTAL EDUCAÇÃO, 2001). As tecnologias de informação e comunicação desenvolvem-se de forma notável a partir do século XX através da evolução das telecomunicações, como telefone e telégrafo, utilização dos computadores e, finalmente a criação da internet.

Nesse sentido, a tecnologia conquista cada vez mais espaços no cotidiano. O advento da internet, facilitado pela expansão de aparelhos como tablets e celulares, permitiu o uso de tecnologia de comunicação em diferentes áreas. Existe um aumento crescente de aplicativos para facilitar o dia-a-dia das pessoas que, cada vez mais cedo, utilizam desses dispositivos para comunicação, entretenimento e aprendizado. Segundo Lévy, “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano” (LÉVY, 1999, p.8). Nesse contexto, diferentes áreas são impactadas pelo uso da tecnologia, nas palavras de Flick (2008).

A mudança tecnológica tem um impacto em praticamente todas as dimensões da vida cotidiana e na vida de quase todas as pessoas, embora o grau e o tempo da aceitação e do emprego destas tecnologias possam variar. (FLICK, 2008, p. 114)

A educação é uma dessas áreas. O começo da educação a distância (EaD) remonta para o contexto agropecuário, por volta de 1859, no qual agricultores e pecuaristas europeus aprendiam, por correspondência, noções sobre plantio e cuidados com o rebanho (MARQUES, 2004). Essa modalidade de ensino surge no Brasil, no começo do século XIX, por correspondência. As instituições precursoras dessa modalidade, são o Instituto Monitor¹, que inicia suas atividades em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro², inaugurado em 1941.

A metodologia de ambos envolvia a capacitação profissional em áreas técnicas, por correspondência. Nos anos 60, registra-se o emprego de dispositivos analógicos, fita cassete e telefone. Posteriormente, destacam-se também o rádio e a televisão como importantes ferramentas na difusão da modalidade. A partir da década de 1990, torna-se impossível dissociar a EaD da internet. Atualmente, a internet é uma das principais ferramentas da EaD e as tecnologias de informação e comunicação se fazem presente nas escolas desde os primeiros anos de ensino até os níveis de pós-graduação através de dispositivos como *tablet*, lousa digital e aplicativos para aprendizado.

Um impacto visível da tecnologia na educação é ilustrado pela expansão da modalidade EaD. Segundo o decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância é a modalidade em que a mediação didática e pedagógica acontece através da “utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

A tecnologia, nesse sentido, facilita o acesso a cursos nessa modalidade para professores e estudantes que se encontram em lugares distintos. Sua presença altera os formatos de comunicação e formas de letramento e consequentemente, de aprendizado, pois esse cenário possibilita uma nova gama contextos interacionais através, por exemplo, das mídias digitais sociais, dos aplicativos para aprendizagem de línguas, de cursos em ambientes virtuais de aprendizagem. Num contexto educacional da época de 1980, quando eu, pesquisadora deste projeto, cursei o primário, por exemplo, as formas de interação com os colegas de classe, além do formato presencial, eram por telefone, de forma oral, ou através de bilhetes, por

¹ <https://www.institutomonitor.com.br/>

² <https://www.institutouniversal.com.br/>

escrito. Hoje, ao observar o uso de redes sociais como *facebook* e *instagram*, percebo o aumento das possibilidades de interação com as pessoas, seja de forma escrita, oral ou multimodal como vídeos, gifs e memes. Segundo Crystal (2001), o impacto da internet como revolução tecnológica é pequeno se comparado à revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente, pois os diferentes meios configuram diferentes formas de comunicar. Diante disso, surge a demanda de estudos a respeito das abordagens de ensino e, mais especificamente, do ensino de língua estrangeira na modalidade EaD.

Segundo o censo 2018 (INEP, 2018), o perfil dos discentes nos cursos de graduação, por modalidade de ensino, mostra a prevalência de cursos de licenciatura na modalidade a distância:

O típico estudante de graduação a distância frequenta um curso de licenciatura. Na modalidade presencial, o estudante típico frequenta um curso de bacharelado. (INEP, 2018, p.10)

Considerando que os cursos de licenciatura formam profissionais para o exercício do magistério, há que se ponderar acerca da necessidade de formação de profissionais capacitados para atuar nessa modalidade. A pesquisa na área da educação a distância, mais especificamente no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nesse sentido, torna-se elemento importante para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados do ponto de vista de sua construção e da sua realização através da formação de professores tutores para atender as particularidades da língua estrangeira. Este trabalho se justifica pelo aumento da modalidade a distância e pelas especificidades de cursos de língua estrangeira a distância. A experiência do presente estudo pode contribuir para ampliar a formação de professores e pesquisadores para atender a crescente demanda EaD.

A experiência de atuar como estudante na modalidade EaD contribui para a formação do graduando, entretanto, ao refletir sobre profissionais das áreas de língua estrangeira surge a questão: como os estudantes são habilitados na prática oral em língua estrangeira? Como o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) forma profissionais de línguas para atuarem na formação de estudantes e de outros professores?

Estivalet e Hack (2014) citam Sartori, Roesler (2005), Hack (2011) para ponderar tal questão:

O letramento digital é adquirido, desenvolvido e aperfeiçoado pelos estudantes ao longo dos cursos de EaD, pois os estudantes precisam dessa habilidade para atingirem seus objetivos e cumprirem suas responsabilidades através da utilização e exploração das TIC. Já para os professores da EaD, esta é uma habilidade que deve ser aprendida, trabalhada e exercitada, visto que muitas vezes os professores não estão familiarizados com as mídias digitais, sua utilização e manipulação como recurso didático e pedagógico (SARTORI; ROESLER, 2005; HACK, 2011). (ESTIVALET; HACK, 2014, p. 167)

Uma experiência que contribuiu para minha reflexão está relacionada à realização do curso de Formação de Tutores para Educação a Distância³ ofertado pela Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD⁴) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este curso de extensão acontece na modalidade EaD e tem como objetivo capacitar profissionais para o desempenho da tutoria a distância. O público-alvo é composto de professores, servidores da UFPR, professores das redes estadual e municipal de ensino e demais interessados. O pré-requisito é ter diploma de curso superior e conhecimentos básicos de informática. Ao participar do curso de formação de tutores, de agosto a novembro de 2013, notei a ausência de interações orais (SHIBAYAMA, 2016).

Diante desta vivência, ponderando sobre as possibilidades de ensinar uma língua estrangeira utilizando o *moodle*, surge a questão: “como trabalhar competências de expressão e compreensão oral em um ambiente virtual de aprendizagem de língua estrangeira a distância?” (SHIBAYAMA, 2016, p.22) Alguns caminhos possíveis para as respostas foram encontrados no trabalho realizado no mestrado.

O presente estudo se desenvolve utilizando a experiência no âmbito do projeto Português Língua Estrangeira a Distância (PLEaD) que teve início em 2008 através do acordo de cooperação universitária entre a UFPR e a Université Grenoble Alpes (UGA) (SALTINI, LISBOA, COSTA, MONTEIRO, 2012). A fase de planejamento do curso PLEaD consta no relatório de gestão do Celin-UFPR 2008-2012 com o título *PLE a distância: uma construção em parceria com a Université*

³ Informações no site: <http://cipead.ufpr.br/v2/curso-de-formacao-para-tutores-em-ead/>

⁴ A UFPR, por meio da Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD) oferta cursos de Graduação, Pós-Graduação, Extensão e Capacitação a distância. Estes cursos podem ser ofertados via setores da UFPR ou a partir de parcerias diversas. Além disso, a CIPEAD é responsável pela oferta de cursos via UAB – Universidade Aberta do Brasil. <http://www.cipead.ufpr.br/>

*Stendhal – Grenoble/França*⁵ e é tema do artigo intitulado Português para estrangeiros a distância: Uma experiência do CELIN/UFPR, publicado por Saltini et al. (2012). Sobre o projeto:

Com esta modalidade, amplia-se o atendimento a um público diferenciado que tem como motivação dominar a língua estrangeira do país onde realizará os seus estudos. Como nem sempre é possível seguir os estudos de línguas estrangeiras em imersão, há um apelo muito grande para que se veicule um curso de qualidade, pensado e realizado por especialistas no ensino do Português como Língua Estrangeira, contando com as contribuições da linguística aplicada ao ensino de línguas e das “novas tecnologias.” (COSTA, MONTEIRO, 2012, p. 56).

A experiência de criação desse curso, mais especificamente, do ponto de vista dos estudantes participantes, foi o tema de minha dissertação de mestrado (SHIBAYAMA, 2016). As etapas de criação do curso PLEaD, antes da sua realização em 2015, foram divididas em 2 fases.

A primeira fase (2008-2012) envolveu professores e profissionais de diferentes áreas. Duas professoras de PLE presencial do Celin-UFPR foram responsáveis pela criação do conteúdo didático e, posteriormente, de posse do conteúdo criado, outras duas professoras faziam a adequação deste conteúdo para o ambiente de ensino a distância. Houve também o envolvimento de profissionais da área de *design* e de informática para formatação de imagens. Além disso, duas empresas privadas foram contratadas para a hospedagem do curso, inserção do conteúdo na plataforma e customização da plataforma de ensino.

Nesta etapa de criação dos conteúdos do curso, parte da equipe responsável pelo projeto teve a oportunidade de conhecer o curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A criação do curso do Celin-UFPR refletiu, em parte, a proposta do CEPI.

A atualização dos materiais na plataforma *moodle* bem como a sua hospedagem demandavam um investimento contínuo, o que se mostrou inviável no andamento do projeto. Em 2013, a equipe pedagógica e administrativa decidiu então procurar instituições parceiras para a continuidade da criação do curso.

⁵ No fim do ano de 2015, a *Université Stendhal* se transformou na *Université Grenoble Alpes* através do acordo entre 3 instituições: *Université Joseph Fourier*, *Université Pierre-Mendès-France* e *Université Stendhal*.

A segunda fase (2013-2014) inicia com a impossibilidade de utilização do curso criado anteriormente, na primeira fase. Dado o contexto, a equipe pedagógica optou pela organização de um novo curso para o ensino de PLEaD. O ponto de partida para esta nova etapa do projeto foram os conteúdos didáticos criados na primeira fase do projeto que serviram como conteúdo-base para a elaboração das unidades temáticas. Estes materiais-base foram feitos em programas como *word* ou *power point*. Após amplas reflexões e discussões, a equipe organizou um novo planejamento para a inserção destes materiais-base no *moodle*. Esta experiência foi pioneira em diversos aspectos e realizou uma sondagem inicial em áreas como: tutoria de língua estrangeira em contexto EaD, elaboração de material didático e o uso da plataforma *moodle*.

O desafio de ofertar este curso apresentou dificuldades e questionamentos de ordem administrativa (Como ofertar este curso? Com que recursos financeiros?), de ordem logística (Onde hospedar este curso? Que versão do *moodle*? Como migrar o curso de uma plataforma *moodle* versão 2.1 a outra? É possível a migração de versão 2.1 para a versão 1.9 disponibilizada pelo Núcleo de Educação a Distância da UFPR?) e de ordem pedagógica (Com que recursos humanos oferecer o curso? Como preparar o material didático? Em qual abordagem se ancorar? Qual o ponto de partida?) (SHIBAYAMA, 2016). Diante de tantos questionamentos, a direção do Celin-UFPR buscou auxílio no âmbito da UFPR e em 2014, graças à parceria com o Centro de Computação Científica e Software Livre – C3SL da UFPR, o Celin-UFPR teve apoio para a hospedagem e pesquisas relacionadas ao projeto.

A realização do piloto em 2015 gerou diferentes resultados em termos de gestão administrativa e pedagógica no curso (SHIBAYAMA, 2016). Em 2016, ano seguinte do projeto inicial, houve um aumento da equipe, não somente através do envolvimento de professores e estagiários de PLE para criação de conteúdo didático e tutoria, mas também, de forma multidisciplinar, por meio da contratação de um técnico de informática para desenvolvimento e atualização do curso e estagiários da área de *design* para atuar com ilustrações, fotografias, imagens e vídeos. O projeto piloto contou com dois estudantes franceses que realizaram o curso integralmente e realizaram apontamentos importantes para melhorias futuras. A discussão gerou uma expectativa em relação às próximas edições para crescimento e expansão do projeto a fim de atender mais estudantes de diferentes universidades.

Em continuidade à dissertação realizada no projeto piloto em 2015, esta tese relata a experiência de realização do curso PLEaD nas edições 2016 e 2017 abordando o tema do ensino e aprendizagem de português língua estrangeira a distância, com foco na oralidade, relacionando reflexões sobre elementos como o papel do tutor, do material didático e da interação em contexto de ensino a distância. Para isso, parte do resultado discutido na dissertação de mestrado (SHIBAYAMA, 2016) sobre a experiência dos estudantes, relacionando os dados com o olhar dos professores. O presente estudo é conduzido a partir do ponto de vista da oralidade. Tal recorte se justifica por dois pressupostos: a relevância da oralidade em língua estrangeira e o desafio de sua implementação em um curso a distância.

A questão da oralidade surge na perspectiva de sua importância na língua estrangeira. No senso comum, expressar o domínio de um idioma está fortemente relacionado à habilidade de falar determinada língua. Chapelle e Jamieson (2008) dão respaldo à afirmação, observando também que a fala contempla outras noções como gramática e regras de conversação:

Quando alguém lhe pergunta sobre sua habilidade de linguagem, você tipicamente responde dizendo: "eu falo inglês", em vez de "eu escrevo inglês" ou "eu escuto inglês". A fala é o termo que abrange tudo, por uma boa razão. Falantes têm que usar a fonologia, o vocabulário, a gramática e as regras de conversação para construir expressões em tempo real (CHAPELLE; JAMIESON, 2008, p.151, tradução nossa^{6 7})

Autores como Estivalet e Hack (2014) fazem apontamentos sobre o aumento do uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras com atenção à esta habilidade:

A partir do grande crescimento dos cursos de línguas estrangeiras (LE) na educação a distância (EaD), as tecnologias de informação e comunicação (TIC) passaram a desempenhar um papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem da oralidade em LE (ESTIVALET; HACK, 2014, p. 164)

⁶ As traduções do presente trabalho foram realizadas pela autora da tese a partir do texto original.

⁷ When someone asks you about your language ability, you typically respond by saying, "I speak English", rather than "I read English" or "I listen English". Speaking is the term that covers it all, for good reason. Speakers have to use the phonology, vocabulary, grammar, and rules of conversation to construct utterances in real time.

A oralidade é uma das indagações presente no percurso da organização do PLEaD. Nos cursos de línguas presenciais, estudantes e professores se encontram no mesmo espaço físico e assim, as interações orais ou escritas acontecem através das tarefas específicas propostas pelos professores. Num contexto EaD com uma plataforma como o *moodle*, por exemplo, as formas de interação escrita antecedem as de interação oral. O acesso a um curso EaD exige um conhecimento de navegabilidade que envolve interações escritas. É preciso digitar o endereço do ambiente virtual de aprendizagem no navegador, para acessar um site ou realizar uma busca para a instalação de um aplicativo ou programa. Salvo as situações específicas de navegabilidade de forma oral feita por portadores de deficiência visual, estas ações acontecem em grande parte, no universo escrito. Como bem pontuou Marcuschi em 2002, na conferência pronunciada por ocasião da 50ª reunião do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo: “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (MARCUSCHI, 2005b, p. 18). Na internet, a oralidade, quando explorada, é utilizada num segundo momento e exige ferramentas próprias como microfone ou câmera.

Como pesquisadora, ao analisar o curso PLEaD, produto resultante de tanto trabalho e discussões tanto práticas como teóricas, percebi a existência de atividades relacionadas à compreensão e expressão escrita e atividades de compreensão oral. Não pude deixar de constatar a carência de atividades relacionadas à expressão oral, em atividades que colocassem os estudantes em interação em uso real da língua. O PLEaD, composto pelo conteúdo e pelo layout do AVA, na sua versão de 2017, parecia não refletir uma visão de linguagem com foco social na qual a língua é utilizada para realizar ações (MARCUSCHI, 2001b; CLARK, 2002). Esse cenário se apresentou como um instigante espaço de investigação motivando o presente projeto de pesquisa.

Além dos dois pressupostos citados nos parágrafos anteriores, a reflexão é motivada também diante da necessidade de que um tutor de língua estrangeira que tenha proficiência no idioma ministrado no curso ao invés de uma formação geral em licenciatura, por exemplo. Outro elemento importante se encontra na criação e desenvolvimento de um AVA de língua estrangeira que, por envolver atividades de habilidades de expressão e compreensão orais e escritas, precisa de um suporte

técnico que comporte, por exemplo, *upload* de tamanhos grandes de arquivos de vídeos e áudios. Tais temas são abordados neste estudo.

Em termos teóricos, este trabalho realiza um aprofundamento sobre o aspecto da oralidade em língua estrangeira a partir de uma visão de linguagem como ação social (CLARK, 2002) utilizando para isso, os gêneros textuais (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; DOLZ et al, 2004) através do uso de sequências didáticas (SD) (DOLZ et al). Em relação à língua e oralidade, o referencial ampara-se especialmente em Bakhtin (2000), Marcuschi (2001b), Almeida Filho (2012), Rojo (2012), no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (BRASIL, 2018; BRITISH COUNCIL, 2020) e no construto teórico do exame Celpe-Bras (BRASIL, 1998).

A metodologia é composta da observação participante nas edições 2015, 2016, 2017 e 2018 do curso, articulando métodos da pesquisa-ação (PA) e teoria fundamentada (TF). Foram coletados dados a partir das edições dos cursos PLEaD 2016 e 2017. A reflexão a respeito da experiência nas edições do PLEaD juntamente com os dados e discussões gerados na pesquisa, orientados por etapas oriundas do processo da TF e PA, serviram de base para a elaboração de uma entrevista em profundidade com as professoras da equipe pedagógica. Os dados gerados com as entrevistas nortearam a elaboração de uma sequência didática (SD).

Esta tese se organiza da seguinte forma: a Introdução, além do contexto geral, apresenta ainda os objetivos deste estudo, justificativa e o cenário da pesquisa. No capítulo 2, dividido em três seções, é feita a revisão de literatura a respeito da oralidade e suas relações com a linguagem, com o ensino e com as tecnologias de informação e comunicação (TIC). No capítulo 3, são abordados os pressupostos metodológicos como a visão de pesquisadora e dos sujeitos envolvidos no estudo baseados nos princípios da observação participante (OP), pesquisa-ação (PA) e da teoria fundamentada (TF). No capítulo 4, é traçado o percurso metodológico a partir da edição PLEaD 2015 até 2018, descrevendo mais especificamente as edições 2016 e 2017. Os aspectos relevantes a partir dessa experiência nortearam a coleta de dados através de entrevista em profundidade com professoras da equipe pedagógica, temas abordados nas seções 4.2 e 4.3 e culmina com a elaboração de duas propostas na seção 4.4. A primeira envolve a proposta de um *template* para o AVA através do redesenho na interface gráfica do curso PLEaD e a segunda envolve uma proposta de sequência didática nos moldes do *template*

sugerido, ambas ancoradas na revisão teórica, nos dados coletados e na discussão gerada nesta pesquisa a respeito dos seguintes elementos: tutor de língua estrangeira a distância, material didático, interação e *design*. No capítulo 5 são feitas as considerações finais e sugestões de pesquisa futuras. A estrutura do presente trabalho é ilustrada conforme a FIGURA 1:

FIGURA 1 – ESTRUTURA DA TESE



FONTE: A autora (2020).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Realizar um estudo sobre o aspecto da implementação da oralidade no ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira a distância utilizando, para isso, a experiência do projeto PLEaD no Celin-UFPR.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Descrever a 2ª edição (2016) e 3ª edição (2017) do PLEaD a partir da perspectiva da oralidade;
2. Realizar uma reflexão sobre quatro aspectos teóricos contemplados no ensino aprendizagem de língua estrangeira a distância: tutor de língua estrangeira a distância, material didático, interação e *design*;
3. Propor o desenvolvimento de um *template*⁸ baseado na reformulação da interface gráfica do ambiente virtual de aprendizagem *moodle* utilizado no PLEaD;
4. Realizar uma proposta de sequência didática nos moldes do *template* sugerido contemplando os elementos supracitados.

1.2 CONTEXTO E CENÁRIO DA PESQUISA

Uma discussão presente nas universidades atualmente diz respeito ao processo de internacionalização. Nesse sentido, Dlaska (2012) aponta para uma a noção de pedagogia da internacionalização. Segundo Rocha e Maciel:

Essa pedagogia nasce das práticas vividas pelas instituições, seus convênios, programas e disciplinas, auxiliando que fronteiras entre esses elementos e estudantes e professores, pelo enfoque transcultural, sejam atenuadas e dinamicamente (re)dimensionadas ou transformadas (ROCHA, MACIEL, 2016 p. 11).

⁸ Neste estudo, *template* é uma estrutura de organização predefinida, um modelo a ser seguido, a fim de facilitar o desenvolvimento e criação do conteúdo num ambiente virtual. (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2001).

Na UFPR, dentro da proposta de internacionalização, existe a iniciativa dos diferentes setores da Universidade para a realização de acordos e convênios com universidades estrangeiras. Um desses acordos⁹ é entre a Universidade Federal do Paraná e a *Université Grenoble-Alpes* (UGA), França. Unindo a iniciativa da internacionalização e da pesquisa sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas, em 2008, o acordo UFPR e UGA¹⁰ prevê a oferta de um curso de português língua estrangeira a distância para estudantes beneficiados pelo acordo.

Assim, em 2015, o programa de pós-graduação em Letras UFPR, através do Celin, ofereceu um curso piloto denominado Português Língua Estrangeira a distância (PLEaD) a estudantes da pós-graduação da UGA participantes do programa de mestrado bilateral com a UFPR.

O curso PLEaD é um desdobramento do projeto de pesquisa¹¹ *Ensino de línguas materna e estrangeiras a distância* registrado junto ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR. Entre os anos de 2013 e 2015, o projeto foi registrado sob a coordenação da professora Mariza Riva de Almeida. A partir de 2015, até o presente momento, o projeto é coordenado pelo professor Francisco Javier Calvo del Olmo com registro no Banco de Projeto de Pesquisa da UFPR (Banpesq), sob número 2015018832. Esse projeto se desenvolve em parceria com o Celin-UFPR.

O Celin-UFPR é um programa de extensão criado em 1995 e, dentro da perspectiva da sua criação, atua como um espaço de formação, oportunizando a

⁹ EXTRATO DE TERMO DE COOPERAÇÃO Nº 45/2017. Processo: 23075.162909/2017-39 Partícipes: Universidade Federal do Paraná e Université Grenoble-Alpes, França. Resumo do Objeto: Estabelecer dupla diplomação binacional em nível de mestrado entre o Programa de Pós Graduação em Letras - área de Concentração Estudos Linguísticos da UFPR e o Master Didactique des langues da UGA. Data de assinatura: 24/04/2017. Vigência: até 30/09/2021. Assina pela UFPR: Ricardo Marcelo Fonseca - Reitor. Assina pela Université Grenoble-Alpes: Profa. Lise Dumasy - Presidente. Página 48 da Seção 3 do Diário Oficial da União (DOU) de 25 de abril de 2017.

¹⁰ A iniciativa para o acordo iniciou em 2006 e foi formalizado no Diário Oficial da União (DOU) de 01 de abril de 2013. "Processo: 23075.028119/2012-11. Partícipes: Universidade Federal do Paraná e Université Stendhal Grenoble - Grenoble 3. Resumo do Objeto: Realização de duplo diploma na área de Letras/ área de concentração de estudos linguísticos. Data de assinatura: 14.03.2013. Vigência: até 30.09.2016. Assina pela UFPR: Zaki Akel Sobrinho -Reitor. Assina pela Université Stendhal Grenoble - Grenoble 3: Lise Dumasy - Reitor" (EXTRATO DE TERMO DE COOPERAÇÃO N 22/2013 - Pág. 49. Seção 3.)

¹¹ Registro no Banpesq/Thales: 23052910949. Coordenação: Mariza Riva de Almeida. Descrição: Este projeto visa criar um espaço que amplie o desenvolvimento das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas materna/estrangeiras na modalidade a distância, envolvendo profissionais de áreas diferentes (especialistas em EAD, plataforma, novas tecnologias) e professores e estagiários de línguas estrangeiras diversas. Acontece em parcerias com diversas instâncias da Universidade (NEAD, C3SL, Graduação, Pós-graduação em Letras). Início: 2013. Término: 2015

estudantes e professores de graduação e pós-graduação em Letras da UFPR um espaço para pensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área de línguas e culturas materna e estrangeiras. O Celin-UFPR atua em diferentes áreas: ensino e aprendizagem línguas e culturas diversas; formação inicial e continuada de docentes; formação de futuros professores de línguas através de cursos e estágios; possibilidade de pesquisa a estudantes da graduação e pós-graduação da UFPR; atendimento a intercambistas da UFPR (CELIN, 2013).

Dentre os objetivos do curso estão: possibilitar ao estudante estrangeiro uma familiarização com o português como língua estrangeira através de atividades envolvendo aspectos culturais que compõem a sociedade brasileira. (SHIBAYAMA, 2016, p. 71). Assim como:

criar um espaço que amplie o desenvolvimento das pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas materna/estrangeiras na modalidade a distância, envolvendo profissionais de áreas diferentes: especialistas em EaD e novas tecnologias, técnicos de informática, professores e estagiários de línguas estrangeiras diversas. (SHIBAYAMA, 2016, p. 72)

Um projeto como o PLEaD inaugurou um novo espaço de pesquisa no Celin. A respeito do desenvolvimento do projeto,

Desde seu início, a criação e implantação de um curso de língua estrangeira a distância tem possibilitado à equipe pedagógica e administrativa do Celin-UFPR vivenciar situações diversas, tais como: conhecer a plataforma tecnológica a ser utilizada e pré-requisitos necessários, envolver professores-autores para construção de materiais didáticos adequados para contextos a distância, contactar técnicos da UFPR para inserção das aulas na plataforma escolhida, organizar uma formação para os tutores para o andamento do curso. (SHIBAYAMA; SANTOS, 2016, p.274)

Dessa forma, pode-se dizer que as novas tecnologias contribuíram para planejar algo novo no cenário de ensino de PLE no Celin-UFPR. As circunstâncias constituem um desafio por conta da complexidade de compatibilizar os recursos tecnológicos e a equipe pedagógica para viabilizar um curso dessa natureza no âmbito de um programa de extensão dentro de uma Universidade Federal. No primeiro semestre de 2015, o projeto PLEaD realizou o seu curso piloto após anos de encaminhamentos pedagógicos e administrativos para sua criação.

Um elemento importante no campo de ensino de PLE é o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Criado em 1998, o exame é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Por este motivo, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de proficiência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. (INEP, 2018).

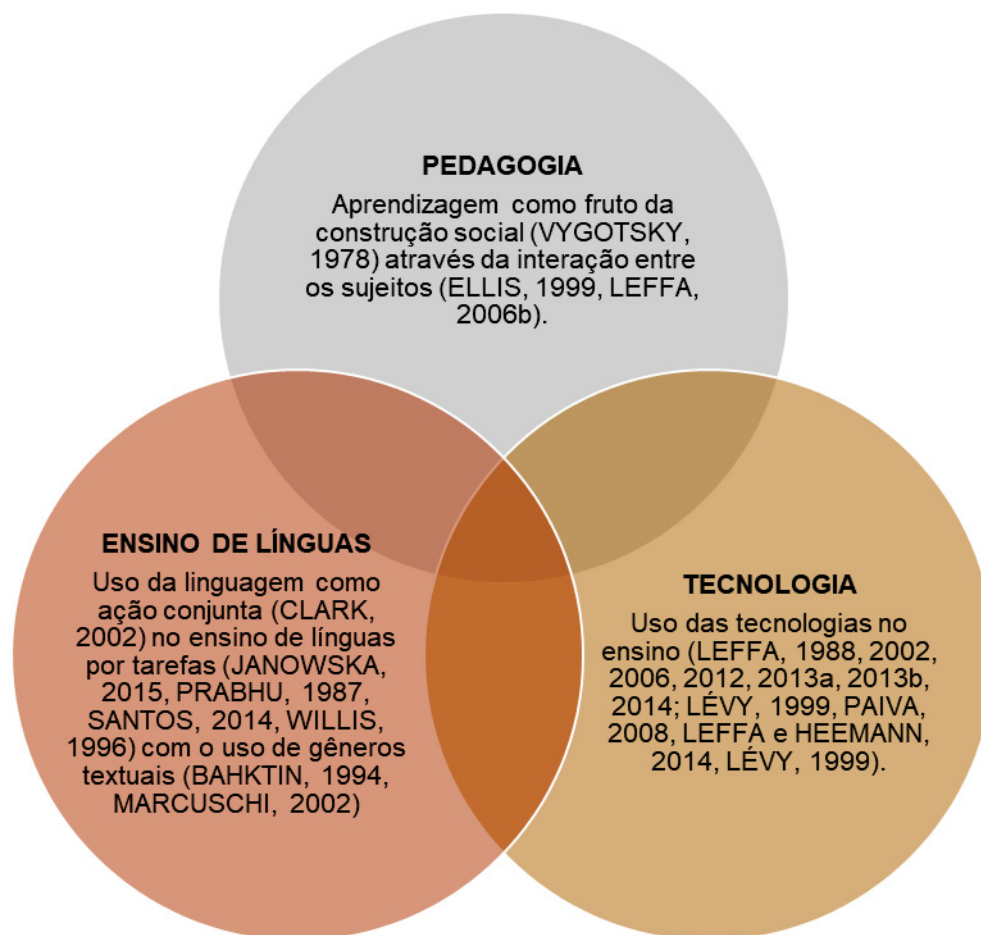
A constituição de um exame como o Celpe-Bras influencia os cursos de PLE, em termos de conteúdos e níveis de aquisição de língua. O Celpe-Bras inovou a ideia de avaliação de língua estrangeira por considerar as quatro habilidades de forma integrada.

Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras avalia esses elementos de forma integrada, ou seja, como ocorrem em situações reais de comunicação. (BRASIL, 2013, p. 5).

Os efeitos dessa concepção de avaliação e de língua geram o que tem sido chamado na literatura de efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004). Considerando que realizar tal exame é um dos interesses dos estudantes dos cursos de PLE, o construto teórico do exame passa a ser um elemento norteador dos cursos presenciais do Celin-UFPR e, conseqüentemente, no curso a distância. Colocar o aprendiz como ator social que interage em diferentes situações através do ensino baseado em tarefas é um trabalho que se desenvolve nos cursos presenciais do Celin-UFPR (SANTOS, 2014) e sustentou igualmente a base teórica do PLEaD.

A respeito dos pressupostos teóricos do curso, o PLEaD adota o conceito de linguagem como ação conjunta (BRASIL, 2006; CLARK, 2002) através do ensino por tarefas (PRABHU, 1987; SANTOS, 2014; WILLIS, 1996,) empregando diferentes tipos e gêneros textuais (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002) para o uso da língua em diferentes esferas do cotidiano. A FIGURA 2 ilustra a ideia do embasamento teórico do curso PLEaD.

FIGURA 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURSO PLEaD



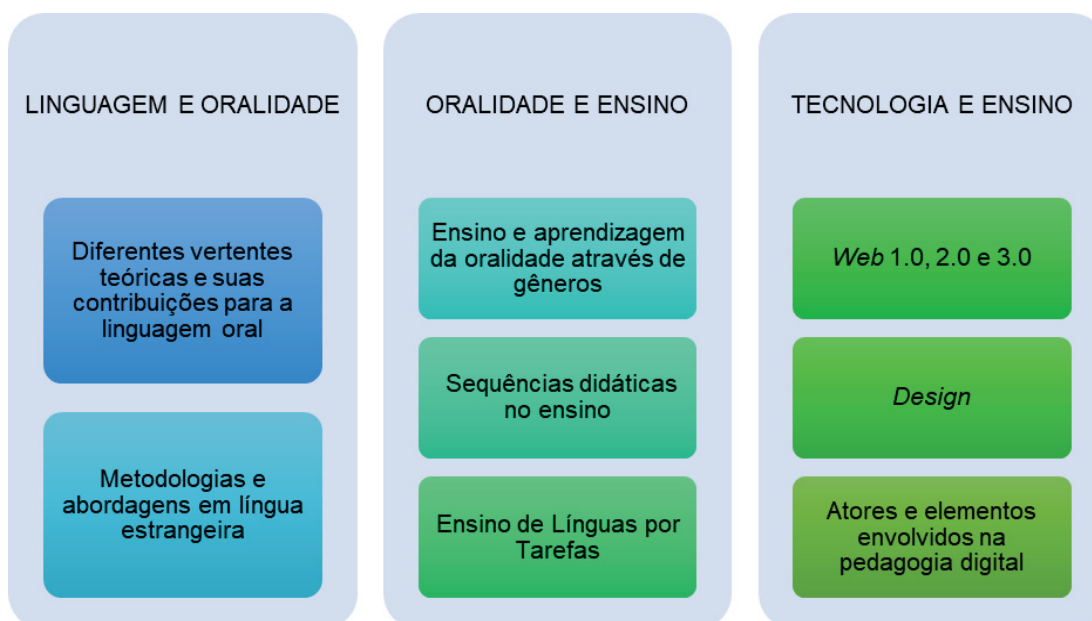
FONTE: SHIBAYAMA (2016).

Conforme a FIGURA 2, os principais conceitos que fundamentam o projeto estão amparados em contribuições teóricas de três grandes áreas: pedagogia, tecnologia e ensino de línguas. Tais noções nortearam o desenvolvimento dos cursos PLEaD influenciando também a perspectiva teórica deste trabalho. A seguir, apresento a revisão de literatura.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O percurso teórico foi dividido em três seções para estabelecer relações da oralidade com a linguagem, ensino e tecnologia como mostra a FIGURA 3.

FIGURA 3 – REVISÃO DE LITERATURA



FONTE: A autora (2020).

Início a primeira seção com noções de linguagem e oralidade e sua relevância nos métodos e abordagens de línguas estrangeiras para, na seção 2, discutir propostas de autores do ensino do oral tanto em língua materna como em língua estrangeira através do uso de gêneros textuais em sequência didáticas e ensino por tarefas. A terceira seção relaciona o ensino de língua estrangeira e tecnologia investigando mais especificamente a elaboração de conteúdos para ensinos de língua estrangeira a distância da perspectiva do *design* crítico.

2.1 LINGUAGEM E ORALIDADE

Esta seção aborda os pressupostos teóricos considerados neste estudo identificando as visões de língua em diferentes momentos no percurso dos estudos linguísticos e suas relações com a oralidade. Para isso, são pontuadas as contribuições de Saussure (2008) e Chomsky (1965) a respeito de língua, fala,

desempenho e competência bem como a proposta e discussões geradas sobre a competência comunicativa (DELL HYMES, 1979; ALMEIDA FILHO, 1993; FRANCO, ALMEIDA FILHO, 2009). São estabelecidas relações entre a oralidade, fala, escrita, letramento e práticas de letramento (SOARES, 2004; MARCUSCHI, 2005a, 2008; STREET, 2003), diferenciando dos termos alfabetização e multiletramento (SOARES, 2004; NLG 1996). A subseção 2.1.1 encerra com a noção de oralidade como prática social interativa fundada na realidade sonora (SOARES, 2004; MARCUSCHI, 2005a, 2008) A subseção 2.2. 2, percorre brevemente os estudos acerca de métodos e abordagens de ensino no percurso do ensino de línguas estrangeiras com a perspectiva da oralidade.

2.1.1 Diferentes vertentes teóricas e suas contribuições para a linguagem oral

É ampla a discussão sobre a noção de linguagem. Em uma entrevista elaborada por Antônio Carlos Xavier (Universidade Federal de Pernambuco) e Suzana Cortez (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), Perini (2010) aborda a linguagem como:

A linguagem é um conceito muito mais amplo do que língua: a linguagem inclui as línguas entre suas manifestações, mas não apenas as línguas. O que chamamos uma “língua” é, assim, uma das realizações históricas da capacidade humana para a linguagem. E cada língua é profundamente enraizada na cultura que serve, inclui manifestações de base linguística, como a literatura (oral e escrita), o humor, as fórmulas e rituais para as diversas ocasiões da vida (PERINI, 2010, p. 2).

Perini (2010) afirma que as relações entre a linguagem e a sociedade humana são muitas e muito importantes. Ele observa que qualquer sociedade minimamente complexa só pode funcionar e, mesmo surgir, através do uso intensivo da linguagem. Segundo Sánchez (1990, p. 17), “todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independentes de qualquer fator racial, social ou cultural”. Para os ouvintes, a comunicação acontece por meio da comunicação oral auditiva e para os surdos, através da sinalização no espaço. Então, é importante ressaltar que há línguas oral-auditivas utilizadas pelos ouvintes e línguas viso-espaciais utilizadas pelos surdos. As duas modalidades de línguas são sistemas abstratos e possuem regras de uso.

A sociedade funciona por meio da cooperação e/ou conflito entre os homens e a linguagem medeia esses processos de maneira crucial. Perini (2010) esclarece que a relação entre língua e linguagem é que uma “língua” é uma das maneiras como se manifesta exteriormente a capacidade humana a que chamamos “linguagem”. Assim, podemos entender que a língua falada por um povo é parte da imagem que esse povo tem de si mesmo. Além de Perini (2010), diferentes autores e estudiosos discorreram sobre a linguagem. Nesta tese, cito o conceito de forma ampla a fim de circunscrever a língua e suas práticas no campo de estudo deste trabalho.

Para Clark (2002), as pessoas executam ações por meio da linguagem dando-lhe um caráter individual e coletivo, cognitivo e social, segundo o autor:

Fazer coisas com a linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de um falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto. (CLARK, 2002, p. 49)

O autor propõe que através da língua podemos realizar ações, fazer coisas que acontecem em cenários compostos de cenas e meios. Os meios, escritos ou falados, básicos e não básicos, constituem arenas do uso da linguagem. Os participantes fazem uso desta linguagem nas diferentes arenas desempenhando diferentes papéis em interação com os outros e para isso, acionam uma base comum de conhecimentos para a construção de significados. Na mesma perspectiva, Marcuschi propõe uma visão de língua como forma de ação como “um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade” (2008, p. 67). Nesse sentido, a língua “é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Marcuschi (2001b) defende um posicionamento de que “as línguas se fundamentam em usos”. Segundo o autor que, “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias” (MARCUSCHI, 2001b, p. 16). Assim, escrita e oralidade “permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2001b, p. 17). Em outras palavras, tanto a oralidade como a escrita são imprescindíveis no

cotidiana, considerando os vários contextos de uso, na família, na escola, no trabalho dentre outros.

Essa noção está presente também nos parâmetros curriculares nacionais:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 22)

Tal visão de linguagem, encontra respaldo, igualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p.65).

Apesar de pertencerem a correntes linguísticas diferentes dos autores supracitados, os pressupostos teóricos de Saussure e Chomsky são importantes para a compreensão da noção de fala. É de Saussure as contribuições a respeito da distinção língua (*langue*) e fala (*parole*). É importante destacar que “As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala” (PETER, 2008, p. 14). Petter (2008) explica a noção de língua e fala proposta por Saussure:

A língua é para Saussure “um sistema de signos” – um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É “a parte essencial da linguagem”; exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade” (PETTER, 2008, p. 14).

A respeito da fala para Saussure, nas palavras da pesquisadora:

A fala é um ato individual; resulta das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua; expressa-se pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações (PETTER, 2008, p. 14).

Essas noções permitiram desdobramentos nos estudos da linguagem, a linguística da língua e a linguística da fala. Saussure volta seus estudos em relação

à linguística da língua. A teoria de análise linguística a partir das ideias de Saussure denominou-se estruturalismo (PETTER, 2008).

Chomsky (1965) faz a distinção entre competência e desempenho. Para o linguista, competência significa conhecimento da língua, ou seja, capacidade inata de um indivíduo de produzir, compreender e reconhecer a estrutura das frases de sua língua:

A competência linguística é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância (PETTER, 2008, p. 15).

O desempenho tem relação com o emprego da língua, com o comportamento linguístico, não apenas com a competência linguística de quem fala,

mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz, pressupostos sobre as atitudes do interlocutor etc., de um lado, e, de outro, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados (PETTER, 2008, p. 15).

A competência seria o conhecimento da língua, suas estruturas e regras, e desempenho o uso da língua em situações concretas. Neste contexto, “o desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe o desempenho” (PETTER, 2008, p. 15). A fala não foi objeto principal de estudo tendo uma participação coadjuvante em que o foco principal era a língua, na acepção de Saussure e competência, na noção proposta por Chomsky. Travaglia pondera sobre os estudos linguísticos da fala:

Na verdade, a Linguística que poderíamos chamar de tradicional e de cujo trabalho e estudos resultaram as chamadas gramáticas tradicionais, não se interessou muito pela língua falada. Como consequência não se desenvolveram métodos ou modelos para o estudo da língua falada. Mesmo a Linguística moderna, fundada a partir de Estruturalismo e em grande parte continuada pelo Gerativismo, também não trabalhou muito com a língua falada, pois estava mais interessada no sistema linguístico (langue para Saussure, competência para Chomsky) (TRAVAGLIA, 2005, p. 1).

Dell Hymes (1979) foi quem incorporou a dimensão social à noção de competência ao acrescentar comunicativo ao termo competência relacionando-a à capacidade de usar. Para Dell Hymes, uma pessoa adquire competência ao saber

“quando falar, quando não falar, sobre o que falar, com quem, quando, onde, de que maneira.” (DELL HYMES, 1979, p. 60¹²). Dell Hymes acrescenta a necessidade do falante conhecer as regras de uso da língua, ou seja, a capacidade de usar a língua, através de parâmetros como formalmente possível, viável, apropriado e realizado. Nesse sentido, a competência comunicativa considera o conhecimento do falante no uso da língua e o conhecimento a respeito das normas e convenções sociais. A partir de Dell Hymes, diferentes autores empenharam-se para conceituar a competência comunicativa. No cenário de ensino de línguas, os diferentes estudos resultaram em abordagens e métodos a fim de desenvolver o processo de aprendizagem, uma delas é a abordagem comunicativa.

O artigo seminal de Dell Hymes (1972) *On Communicative Competence* tornou-se uma das principais bandeiras dos defensores de novos paradigmas para o ensino de L2, que encontraram na proposta teórica do linguista americano as bases para o que viria ser denominado abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. (ALMEIDA, 2011, p. 4385)

Almeida Filho e Franco (2009) se referiram ao termo competência comunicativa como “construto em formação”. Os autores propõem uma compreensão da competência comunicativa composta de diferentes características esclarecendo que o “nosso desafio é explorar as maneiras de se proporcionar aos aprendizes estudantes a oportunidade para que aprendam a língua e não somente sobre a língua” (FRANCO, ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18).

No percurso da história dos estudos linguísticos a oralidade recebeu maior ou menor grau de atenção. Houve momentos que protagonizou métodos e abordagens bem como, em outros contextos, teve um papel de coadjuvante da linguagem escrita. Marcuschi (2008) propõe que as relações entre fala e escrita sejam tratadas, não estagnada e dicotomicamente, mas de forma dinâmica. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia (MARCUSCHI, 2001b, p.17). Marcuschi aponta para uma relação de forma e função:

¹² “when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner.” (DELL HYMES, 1979, p. 60)

(...) quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes. (MARCUSCHI, 2008, p. 62)

Entendendo a língua como prática social, a forma, nesse sentido, é explorada para o funcionamento da língua. Para Marcuschi (2008):

Isso tornará possível observar o que fazem os falantes com/na/da língua e, principalmente, como se dão conta de que estão fazendo uma determinada coisa com a língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 64)

Esse cenário permite observar as relações entre oralidade e escrita como “duas modalidades enunciativas complementares dentro de um contínuo de variações.” (MARCUSCHI, 2008, p. 65). O autor faz a distinção entre fala, oralidade, letramento e escrita:

a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001b, p. 25)

A fala, entendida como manifestação da prática oral “é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê.” (MARCUSCHI, 2001b, p.18). A ideia principal é que estas relações sejam trabalhadas num quadro amplo, no contexto de práticas comunicativas.

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2001b, p. 25)

Em outro momento, Marcuschi (2005a), cita o sociolinguista Michael Stubbs¹³ (1986, p. 142) para se referir à oralidade como as habilidades da língua falada:

¹³ STUBBS M. Educational Linguistics. Oxford: Blackwell (1986)

Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino. (MARCUSCHI, 2005a, p. 33)

Em síntese, a oralidade “é uma prática social no uso da língua.” (MARCUSCHI, 2008, p. 64) e a fala é “a forma assumida pela expressão oral.” (MARCUSCHI, 2008, p. 64). Os usos da fala dizem respeito à audição e à produção de textos orais. A fala se utiliza do aparelho fonador humano para sua realização:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Mas pode envolver aspectos muito complexos como ainda veremos, em especial quando se trata da fala em contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida, como, por exemplo, na hora de fazer um discurso em público ou se submeter a uma entrevista de emprego. (MARCUSCHI, 2005a, p. 40)

Assim, é possível dizer que produzimos textos orais em conversações, por exemplo, nas participações em debates, seminários, aulas, com maior ou menor grau de planejamento, formalidade. Já o letramento “seria a prática social do uso diário da escrita em eventos comunicativos,” (MARCUSCHI, 2008, p. 64) e a escrita “seria a forma de manifestação do letramento enquanto atividade de textualização.” (MARCUSCHI, 2008, p. 64) ou ainda, “o processo de letramento em contextos formais de ensino” (MARCUSCHI, 2005a). É nessa concepção de oralidade, fala, letramento e escrita que se insere o presente estudo.

O letramento não se confunde com a alfabetização. No Brasil a discussão do letramento surge ligada ao conceito de alfabetização “o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento” (SOARES, 2004, p. 8). A alfabetização, segundo Soares, seria “a aquisição do sistema convencional de escrita.” (SOARES, 2004, p. 14) e o letramento, seria o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 2004, p. 14).

Em relação ao termo letramento, Marcuschi esclarece que atualmente há o uso de expressões como “letramento cultural”, “letramento digital”, “letramento tecnológico”, que não se relacionam com as práticas da escrita, mas com as práticas culturais, com os usos do computador na sociedade e os domínios da tecnologia. É

importante ter cautela no uso da expressão, pois tem sido “usada para indicar o domínio e o funcionamento social de qualquer fenômeno de nossa vida cotidiana”. (MARCUSCHI, 2005a, p. 46).

No âmbito da prática escrita, o letramento se relaciona também com a capacidade de apreensão de informações a partir de um texto escrito. Segundo Leffa (2017), um texto é composto de elementos verbais, mas pode incluir também outros elementos como a imagem, o movimento e o som. Os textos apresentados em uma modalidade única são textos monomodais diferentemente dos textos multimodais que contêm combinações de elementos verbais, ilustrações estáticas ou vídeos que integram elementos verbais além de imagens, sons e movimento.

A respeito do termo, Street (2003) defende o uso da expressão “práticas de letramento”, pois o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, há letramentos diferentes em diferentes condições. Em suas pesquisas sobre práticas letramento realizadas em diferentes comunidades, Street (2014) definiu dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo de letramento a escrita é autossuficiente, pois independe de seu contexto de produção e de uso. Assim, a escrita representa uma habilidade cognitiva de cunho individual, independente do contexto de produção. O modelo ideológico oferece uma visão mais crítica das práticas de letramento, consideradas a partir do contexto sociocultural onde são produzidas. Este modelo reconhece a multiplicidade de letramentos, o significado e o uso de práticas de letramento associadas com relações de poder e de ideologia. A respeito disso, Street (2006) faz referência a suas publicações anteriores (1985; 1993) pontuando que “essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras” (STREET, 2006, p.466).

O termo multiletramentos surge, em 1996, num manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, na revista *Harvard Educational Review*, por um grupo de dez pesquisadores denominado *The New London Group*. A proposta dos autores se relaciona com a ideia de que a vida pessoal, pública e profissional vem sofrendo mudanças ocasionando uma transformação na cultura e no modo de comunicação.

O mundo estava mudando, o ambiente das comunicações estava mudando, e parecia-nos que para seguir essas mudanças, o ensino e a aprendizagem da alfabetização também teriam que mudar (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 165¹⁴).

O foco se volta para os estudos semióticos dos textos, através de diferentes formas de produção e veiculação. Nesse contexto, o modo de entender e explicar letramento também deve mudar e sofrer alterações. “As diferenças culturais e meios de comunicação em rápida mudança significavam que natureza da disciplina - pedagogia da alfabetização - estava mudando radicalmente.” (NLG, 1996, p. 63¹⁵).

Segundo Street (2003), os chamados “Novos Estudos do Letramento” do NLG representam uma nova perspectiva para a linguagem, diferente da perspectiva anterior que focava a aquisição de habilidades, para uma abordagem de letramento como uma prática social. Esta abordagem implica no reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço e contestam relações de poder existentes no contexto.

Assim, a pedagogia dos multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com atenção para as diferenças, mudanças e inovações:

(...) uma pedagogia dos multiletramentos exige que o papel da agência no processo de criação de significado seja reconhecido e, nesse reconhecimento, busque criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e talvez até emancipatória. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175¹⁶)

Para expandir a compreensão sobre multiletramentos, o NLG se apoia em dois argumentos que se enquadram em uma nova ordem global, cultural e institucional emergente: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural.” (NLG, 1996, p. 63¹⁷).

¹⁴ The world was changing, the communications environment was changing, and it seemed to us that to follow these changes literacy teaching and learning would have to change as well.

¹⁵ Cultural differences and rapidly shifting communications media meant that the very nature of the subject- literacy pedagogy- was changing radically.

¹⁶ (...) a pedagogy of multiliteracies requires that the enormous role of agency in the meaning-making process be recognized, and in that recognition, it seeks to create a more productive, relevant, innovative, creative and even perhaps emancipatory, pedagogy.

¹⁷ We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity.

Rojo (2012) parte da afirmação de que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos impressos ou digitais. Textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens além do texto verbal, como imagem, som e movimento. A autora destaca algumas características dos textos nos multiletramentos: são textos interativos e colaborativos, transgridem as relações de poder estabelecidas, são híbridos em suas linguagens, modos, mídias e culturas. Essa multimodalidade exige multiletramentos através do desenvolvimento de novas práticas digitais, visuais e sonoras para a construção de sentidos.

Este estudo considera portanto, a noção de língua como ação social (CLARK, 2002, MARCUSCHI, 2001b) que pode se manifestar oralmente e, dessa forma, a oralidade é então entendida como uma prática social interativa, no uso da língua entre os sujeitos, que se apresenta sob diferentes formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora (MARCUSCHI, 2001b).

2.1.2 Metodologias e abordagens didáticas em língua estrangeira

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, as diferentes visões de linguagem originaram métodos e abordagens didáticas ao longo da história. Tais métodos e abordagens foram criados como uma resposta à abordagem anterior utilizando os recursos tecnológicos de cada época a fim de propor um melhor aprendizado por parte dos estudantes. A tecnologia utilizada juntamente com as habilidades exploradas, orais ou escritas, revelam a noção de língua de cada uma delas.

Em 1963, Edward Anthony definiu termos diferenciando abordagem, método e técnica. Para Anthony, abordagem é o conjunto de hipóteses sobre a natureza da língua, do ensino e da aprendizagem. O método é um plano geral para apresentação sistemática da língua com base em uma abordagem a ser utilizada. A técnica refere-se às atividades exploradas na aula conforme o método e a abordagem escolhidos.

De acordo com o modelo de Anthony, abordagem é o nível em que são especificadas suposições e crenças sobre o idioma e o aprendizado de idiomas; método é o nível em que a teoria é posta em prática e em que escolhas são feitas sobre as habilidades específicas a serem ensinadas, o conteúdo a ser ensinado e a ordem em que o conteúdo será apresentado; técnica é o nível em que os procedimentos em sala de aula são descritos. (RICHARD, RODGERS, 1986, p. 15¹⁸)

Richards e Rodgers (1986) partem da distinção entre abordagem, método e técnica feita por Anthony (1963) pois:

Embora a proposta original de Anthony tenha a vantagem da simplicidade e da abrangência e sirva como uma maneira útil de distinguir a relação entre os princípios teóricos subjacentes e as práticas derivadas deles, ela falha em dar atenção suficiente à natureza de um método em si. (RICHARD, RODGERS, 1986, p. 16¹⁹)

Os autores adaptam a proposta de Anthony (1963) justificando que a palavra método se refere à interrelação de teoria e prática:

Vemos a abordagem e o método tratados no nível do *design*, no nível em que os objetivos, no currículo e no conteúdo são determinados, e no qual são especificados os papéis dos professores, estudantes e materiais instrucionais. A base de implementação (o nível de técnica no modelo de Anthony) a que nos referimos pelo procedimento de termo um pouco mais abrangente. (RICHARD, RODGERS, 1986, p. 16²⁰)

Os autores sugerem o uso da terminologia *approach*, *design* e *procedure*. Em português abordagem, *design*²¹ e procedimento. O método nesta acepção pode ser ilustrado conforme a FIGURA 4:

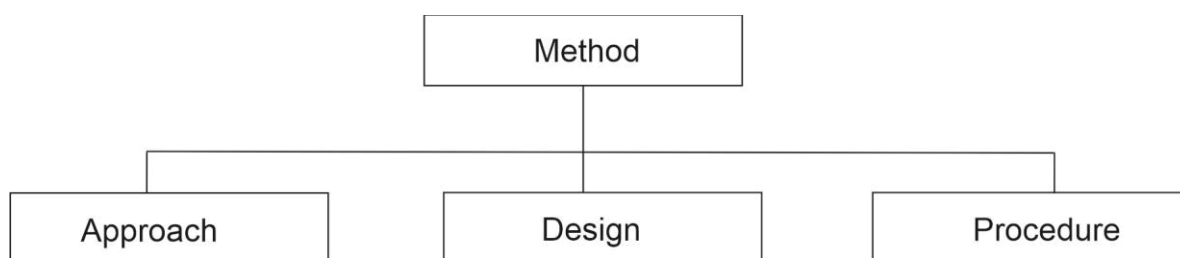
¹⁸ According to Anthony's model, approach is the level at which assumptions and beliefs about language and language learning are specified; method is the level at which theory is put into practice and at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught, and the order in which the content will be presented; technique is the level at which classroom procedures are described.

¹⁹ Although Anthony's original proposal has the advantage of simplicity and comprehensiveness and serves as a useful way of distinguishing the relationship between underlying theoretical principles and the practices derived from them, it fails to give sufficient attention to the nature of a method itself.

²⁰ We see approach and method treated at the level of *design*, that level in which objectives, syllabus, and content are determined, and in which the roles of teachers, learners, and instructional materials are specified. The implementation base (the level of technique in Anthony's model) we refer to by the slightly more comprehensive term procedure.

²¹ Neste estudo, optei por não traduzir o termo *design*, justifico na seção 2.3.2 deste trabalho.

FIGURA 4 – RELAÇÃO ENTRE ELEMENTOS DE UM MÉTODO



FONTE: RICHARD, RODGERS, 1986

A abordagem é definida pelos autores como as pressuposições sobre a natureza da linguagem e o aprendizado da língua que norteiam os princípios no ensino, como os construtos que fornecem fundamentação teórica para explicar a prática em sala de aula.

O *design* seria a análise do método, a relação entre teorias de linguagem e de aprendizagem de línguas realizadas na prática. No *design* são considerados aspectos como os objetivos de um método, a forma como o conteúdo da língua é selecionada e organizada em um método, os tipos de atividades que o método indica, o papel dos estudantes, dos professores e dos materiais didáticos.

Para que uma abordagem leve a um método, é necessário desenvolver um *design* para um sistema instrucional. *Design* é o nível de análise do método em que consideramos (a) quais são os objetivos de um método; (b) como o conteúdo do idioma é selecionado e organizado dentro do método, ou seja, o modelo de currículo que o método incorpora; (c) os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método defende; (d) os papéis dos estudantes; (e) os papéis dos professores; (f) o papel dos materiais instrucionais. (RICHARD, RODGERS, 1986, p. 20²²)

O procedimento envolve as técnicas e práticas de sala de aula que se materializam a partir das escolhas teóricas de uma abordagem e um *design* em particular. Os autores apontam para um cuidado em relação ao processo que mostram como as técnicas, práticas e comportamentos que estão em operação no momento do ensino. São elencadas três dimensões ao nível do processo: o uso de

²² In order for an approach to lead to a method, it is necessary to develop a *design* for an instructional system. *Design* is the level of method analysis in which we consider (a) what the objectives of a method are; (b) how language content is selected and organized within the method, that is, the syllabus model the method incorporates; (c) the types of learning tasks and teaching activities the method advocates; (d) the roles of learners; (e) the roles of teachers; (f) the role of instructional materials.

atividades para abordar a língua alvo, as maneiras pelas quais as atividades são utilizadas para praticar a língua e os procedimentos e técnicas utilizados para dar um parecer aos estudantes sobre o uso que fizeram dessa língua, o *feedback*.

No início do século XIX, a abordagem da gramática e da tradução. Por ser um momento histórico de reformulação das regras de gramática a ênfase desta abordagem reside na forma escrita da língua. O enfoque do ensino era na tradução de textos literários e leitura destes textos em língua estrangeira. Havia a ideia de que aprender uma língua estrangeira era benéfico, mesmo que o aprendiz nunca chegasse a usar a língua oralmente. Assim, a habilidade de se comunicar por meio da fala não era um dos objetivos deste método, pois o enfoque estava no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 11). Nesse momento, a oralidade é pouco trabalhada e as explicações sobre a gramática são feitas na língua materna do estudante.

No final do século XIX surge a abordagem direta, mais conhecida como método direto. O objetivo é expor o estudante diretamente à língua a ser aprendida valorizando a compreensão e expressão oral através do uso de diálogos situacionais assim como os aspectos culturais, pois “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem.” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 28). Em resposta ao método direto, surge a abordagem para a leitura também denominada método da leitura que promove a leitura valorizando a habilidade de compreensão escrita.

O avanço das teorias linguísticas e de ensino aprendizagem permitiu a proposta da abordagem oral ou audiolingual que dá ênfase à oralidade da linguagem com orientação behaviorista baseado na psicologia comportamentalista de Skinner (1957) e Pavlov (1927). Os diálogos são aprendidos por imitação e repetição e os *drills* são considerados a atividade central de prática de uso da língua (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 44) Nesta perspectiva, surgem métodos como o método funcional em que o conteúdo era determinado por funções a serem realizadas como se apresentar, pedir desculpas e cumprimentar e método situacional em que o conteúdo era definido pelos eventos que seriam realizados como “no restaurante”, “na loja”.

O conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1970) permitiu um ensino de forma mais equilibrado no qual os objetivos são definidos não apenas em termos dos conteúdos a serem aprendidos, mas também na discussão

das habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante. A aprendizagem da língua passa a ser focada nos contextos “autênticos” e nas situações de uso, elevando a aprendizagem ao nível de suprasegmentos e discurso (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.126). Essa visão de língua permite o desenvolvimento da abordagem comunicativa com uma proposta de aprendizagem que se preocupa com os conteúdos e com as técnicas utilizadas em aula para a construção de conhecimento. Nesse contexto:

A abordagem comunicativa caracteriza-se pelo foco no uso situado da língua-alvo, nunca elegendo o ensino da forma (gramatical) como o mais importante. A aquisição de língua é vista como um processo dinâmico de troca e, não mais, como a decoreba de frases sem sentido. É preciso criar oportunidades para que o estudante se envolva conscientemente no processo de aprender para que ele mesmo possa construir sua aprendizagem. (FRANCO, ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18)

A abordagem comunicativa tem o foco no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos que aprendem esta língua e utiliza, em grande parte, textos autênticos para realizar atividades e tarefas de real interesse do estudante explorando para isso diversas habilidades de comunicação (ALMEIDA FILHO, 1993). A abordagem envolve “a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensinam línguas” (FRANCO, ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18).

A contínua reflexão pelos professores a respeito da adequação dos métodos de ensino utilizados em sala de aula permitiu uma discussão na comunidade pedagógica. Nesse contexto, é inaugurada a era do pós-método, definida por Leffa como um “reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer” (2012, p.391). Diante disso, o professor tem a possibilidade de definir, orientado pela sua reflexão e pesquisa, o seu fazer pedagógico (SCHÖN, 1992; THIOLLENT, 1986, 2005; LEFFA, 2012).

A visão de uma proposta metodológica aplicável a todos os contextos dá lugar a uma prática diversificada definida conforme as particularidades de cada contexto. Brown (2016) explicita a proposta de ensino e aprendizagem por princípios planejados e definidos para uma atividade docente coerente. Nesta perspectiva, cada professor de língua estrangeira tem a consciência de que cabe a ele desenvolver sua própria proposta para planejar e promover o ensino conforme o

contexto de sala de aula, estudantes, material didático entre outros de forma que atenda às necessidades deste grupo. O ensino por princípios tem uma proposta próxima ao que se denomina pós-método.

Em seu artigo, “TESOL *Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*”, Kumaravadivelu (2006) fala sobre três parâmetros pedagógicos para a condição pós-método: particularidade, praticidade e possibilidade. A particularidade procura o entendimento do contexto específico de sala de aula considerando seus objetivos e fatores sócio-culturais e políticos. A praticidade reconhece que a teoria da prática só pode ser útil quando gerada a partir dela e para ela. O parâmetro da possibilidade leva em conta a consciência social, histórica, política e cultural trazida pelos estudantes à sala de aula.

Os conhecimentos de métodos e abordagens são importantes para a ação do professor no cotidiano pedagógico.

Apesar da mudança de status das abordagens e métodos no ensino de idiomas, o estudo dos métodos de ensino atuais e passados continua a formar um componente significativo dos programas de preparação de professores. (...) o estudo de abordagens e métodos fornece aos professores uma visão da evolução do campo do ensino de línguas. Abordagens e métodos podem ser estudados não de maneira prescritiva de como ensinar, mas como fonte de práticas bem-sucedidas que os professores podem adaptar ou implementar com base em suas próprias necessidades. A experiência no uso de diferentes abordagens e métodos de ensino pode fornecer aos professores habilidades básicas de ensino que podem ser posteriormente alteradas ou complementadas à medida que desenvolvem experiência de ensino. (RICHARD, RODGERS, 2001, p. 16²³)

Esta seção apresentou brevemente métodos e abordagens no ensino de línguas estrangeiras em vista da sua importância para a reflexão teórica no fazer docente no âmbito deste trabalho. Na sequência, são abordadas noções de oralidade e suas relações com o ensino.

²³ Despite the changing status of approaches and methods in language teaching, the study of past and present teaching methods continues to form a significant component of teacher preparation programs. (...) the study of approaches and methods provides teachers with a view of how the field of language teaching has evolved. Approaches and methods can be studied not as prescriptions for how to teach but as a source of well-used practices, which teachers can adapt or implement based on their own needs. Experience in using different teaching approaches and methods can provide teachers with basic teaching skills that they can later add to or supplement as they develop teaching experience.

2.2 ORALIDADE E ENSINO

Esta seção parte da noção de oralidade como prática social defendendo seu ensino através de gêneros textuais orais e escritos utilizando para isso contribuições de Bakhtin (2000), Vygostky (1998) e, mais recentemente, Dolz, Schneuwly (2004), Marcuschi (2001a, 2005a, 2008) e Rojo (2012). A seção expõe as particularidades da oralidade (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) para uma explanação do modelo proposto de ensino da oralidade em escolas da Suíça francófona (DOLZ et al, 2004).

2.2.1 Ensino e aprendizagem da oralidade através de gêneros

Diferentes pesquisadores discorrem sobre a importância do ensino específico e planejado da língua oral como Marcuschi (2002, 2004), Schneuwly (2004), Dolz e Schneuwly (2004). Esse entendimento é corroborado pelos PCNs ao assinalar:

Cabe à escola ensinar o estudante a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 27)

Da mesma forma, a BNCC aponta para a abordagem da oralidade:

o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico-midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 147)

Dolz e Schneuwly (2004) apontam que o ensino escolar da oralidade tem ocupado um lugar restrito e que “os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores expõe importantes lacunas.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 150). O domínio do oral, nas interações e através

delas, se desenvolve antes do domínio do escrito, pois as crianças já conseguem se expressar oralmente quando entram na escola.

Salvo em casos bem particulares, aprende-se a falar antes e aprender a ler e a escrever. As crianças já têm o domínio oral quando adentram à escola e este pode ser um dos motivos pelo qual o uso da linguagem oral receba menor atenção nos conteúdos trabalhados (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 150).

O entendimento de que as crianças já possuem o domínio do oral ao entrar na escola ilustra o modelo de letramento autônomo pontuado por Street (2006), pois mostra uma visão da oralidade como habilidade cognitiva individual, isolada. Tal pressuposto oferece espaço pelo não ensino da oralidade. Ao optar por não explorar o ensino do oral, opta-se também por desconsiderar os usos das práticas de letramento e seus contextos culturais específicos. (STREET, 2003; 2006).

A sugestão de Dolz e Schneuwly (2004) é de elaboração do objeto de ensino consciente e reflexiva no oral, na mesma medida que acontece no escrito, os autores propõem um ensino baseado na noção de gêneros de Bakhtin. A linguagem, para os autores é um sistema global que envolve tanto a oralidade quanto a escrita. O que define qual expressão será usada (oral ou escrita) é a situação comunicacional na qual se está inserida. Assim, tomar o oral como objeto de ensino pressupõe que se conheça e compreenda as práticas orais e os saberes e linguísticos nelas implicados.

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004 p. 168).

A respeito da oralidade, Marcuschi aponta a necessidade de conceber uma noção relacionada ao seu uso, considerando a variação linguística:

as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso (MARCUSCHI, 2001b, p. 16).

Essa visão é compartilhada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) quando aponta que “Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 20).

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 26)

A BNCC (2017) aborda a variação linguística como uma das competências específicas de Língua Portuguesa:

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p.87)

Marcuschi (2002), ao analisar o tratamento dado à oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa, pontua:

Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e a variedade de usos da língua. (MARCUSCHI, 2002, p. 23,24)

Apesar de presente no cotidiano escolar através da leitura, correções de exercícios e da própria rotina, a linguagem oral não é ensinada. Segundo Dolz e Schneuwly “(...) o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente lugar limitado” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 150).

O domínio do oral, nas interações e através delas, se desenvolve antes do domínio do escrito. “Salvo em casos bem particulares, aprende-se a falar antes e aprender a ler e a escrever.” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 150). As crianças já têm o domínio oral quando adentram à escola e este pode ser um dos motivos pelo

qual o uso da linguagem oral receba menor atenção nos conteúdos trabalhados. Marcuschi (2002) defende o uso de gêneros textuais no ensino, pois estes oportunizam o emprego da língua nos mais diversos usos do cotidiano. O autor enfatiza especialmente o domínio da linguística aplicada, “já que se ensina a produzir textos e não enunciados soltos.” (MARCUSCHI, 2002, p.35). Da mesma forma, Santos (2014) defende o uso de textos:

O trabalho com gêneros discursivos possibilita o direcionamento das práticas didáticas a objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos. (SANTOS, 2014, p. 6)

Marcuschi (2002) define gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2002, p. 25). Citando Bakhtin (2000), o autor defende que:

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2002, p.22)

Na mesma linha de pensamento, Dolz e Schneuwly (2004) discutem sobre as particularidades do oral para apresentar uma proposta de ensino baseada em gêneros. Os autores partem do termo do latim “os, *oris*” que significa boca para se referir ao oral como “tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca.” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 152). A primeira particularidade apresentada é a voz como suporte acústico da fala envolvendo um aparelho fonador interligado com o aparelho respiratório, através dos quais se emitem sons articulados em fonemas, vogais e consoantes. Da junção dessas vogais e consoantes se formam as sílabas e, posteriormente, as sílabas juntas que culminam na formação da palavra. Assim:

A produção sonora vocal, como todo fenômeno sonoro, concretiza-se em forma de ondas criadas pelas vibrações produzidas pelo conjunto do aparelho vocal, que variam fisicamente do ponto de vista de sua frequência (Hz), de sua intensidade (dB) e de sua duração (ms). (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 152).

Além disso, relacionam-se à oralidade fatos como a entonação, a acentuação e o ritmo, cada qual exercendo uma função na língua, como: marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal, marcar variação de ritmo, revelando o estilo, intenção do locutor e emoções. A oralidade tem como marca, também, a linguagem corporal, através de mímicas, gestos, expressões faciais.

De Azevedo e Galvão, (2015) apontam quatro dimensões no desenvolvimento da linguagem oral: a valorização de textos da tradição oral, a oralização do texto escrito, a variação linguística e relações entre fala e escrita e a produção e compreensão de gêneros orais. Em relação à valorização de textos de tradição oral, as autoras enfatizam a importância da linguagem na construção das diferentes expressões culturais, a partir dos conhecimentos transmitidos nas interações orais de geração em geração como receitas culinárias, remédios caseiros, contos, brincadeiras. São textos que se constituem como um arquivo na memória transmitido através da oralidade. As mesmas autoras (DE AZEVEDO E GALVÃO, 2015) pontuam que a oralização do texto escrito envolve uma interseção entre os eixos da oralidade e da leitura através, por exemplo, do desenvolvimento da fluência ao ler e das habilidades comunicativas e citam Dolz e Schneuwly (2004) para destacar elementos orais como a altura da voz, velocidade e gestualidade. A oralização da escrita envolve recursos de práticas de linguagem que podem ser ensinados na escola como recitação de poesias, representações teatrais, notícias televisivas etc. (DE AZEVEDO, GALVÃO, 2015). Em atividades que consideram a variação linguística e as relações entre a fala e a escrita, é possível analisar, juntamente com os estudantes, descrições de textos, cujos participantes apresentem modos de falar diferentes e discutir os fatores que ocasionaram essas diferenças. A produção e compreensão dos gêneros orais envolve a produção e escuta em atividades reais de interação, com foco em um trabalho por meio de práticas que busquem desenvolver desde o monitoramento de sua própria fala, escuta atenta e atitudes de respeito ao que o outro diz até conhecimentos aos gêneros mais complexos como seminários, notícias ou debates.

Dolz e Schneuwly (2004) mostram a dicotomia de duas práticas orais que se encontram cada uma em um extremo da oralidade: o oral espontâneo e a escrita oralizada. O oral pode ir do espontâneo que é exemplificado por uma fala improvisada diante de uma situação imediata vivenciada, à escrita oralizada que se refere à vocalização de um texto escrito através da leitura ou do recital. No oral

espontâneo, a impressão pode ser de caos se comparado à escrita formal, porque sua produção se faz em ação. A escrita oralizada, não produz esse efeito de caos pois envolve uma produção anterior à realização, com direito a revisões e adequações à norma padrão.

A comunicação oral não se limita aos meios linguístico e prosódicos, nesse sentido, são destacados os signos semióticos como a qualidade da voz, respiração, gestos, mímicas faciais, espaço pessoal, limpeza, iluminação, disposição dos lugares etc. Tais signos semióticos variam conforme as particularidades de cada cultura durante a interação. Esse processo de comunicação pela interação considera o contexto em que se encontram os interlocutores. Dessa forma, a comunicação depende da situação contextual e, por isso, as formas padrão e não padrão que podem se manifestar tanto na oralidade quanto na escrita determinarão as escolhas para o uso de uma forma em detrimento da outra. Assim, conhecer as práticas orais de linguagem e suas especificidades e saberes práticos definirão a constituição do oral como objeto de ensino, o que será tratado a partir de gêneros como instrumentos de comunicação. O entendimento de Dolz e Schneuwly (2004) de que a “noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível” (p.177) é ilustrada por meio da proposta de sequências didáticas.

2.2.2 Sequências didáticas no ensino

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly organizaram uma coleção de livros didáticos intitulada “Exprimir-se em Francês: sequências didáticas para o oral e a escrita”²⁴. Os autores partem do pressuposto de que é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares utilizando, para isso, sequências didáticas.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ et al, 2004, p. 97).

²⁴ S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: De Boeck, 2001

A necessidade de ensino da oralidade na escola é também sugerida por Marcuschi: “a escola deve buscar uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, tendo em vista, sobretudo, a insuperável interdependência entre oralidade e letramento.” (MARCUSCHI, 2005a, p. 37).

Baseado na noção de gêneros de Bakhtin, os PCNs recomendam o ensino da língua oral através de uma prática pedagógica planejada:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 38).

Em uma perspectiva semelhante, o planejamento do texto oral e a exposição do oral são elencados como objetivos de conhecimento na área de práticas de linguagem na BNCC (2017).

O material proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly foi desenvolvido para o contexto do ensino francês como língua materna, mas tem sido utilizado por professores e pesquisadores da área de ensino de línguas de forma geral. No texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (DOLZ et al, 2004), os autores iniciam o texto com a indagação: Como ensinar a expressão oral e escrita?

As respostas dos autores envolvem ações didáticas e de planejamento como: permitir o ensino da oralidade e da escrita, a um só tempo, com um encaminhamento semelhante e ao mesmo tempo diferenciado; trabalhar de forma a envolver o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer materiais ricos em textos de referência, escritos e orais, que sirvam de parâmetro para as produções dos estudantes e favorecer a elaboração de projetos de classe. Tais requisitos são expostos no seguinte postulado: “é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.” (DOLZ et al, 2004, p. 95).

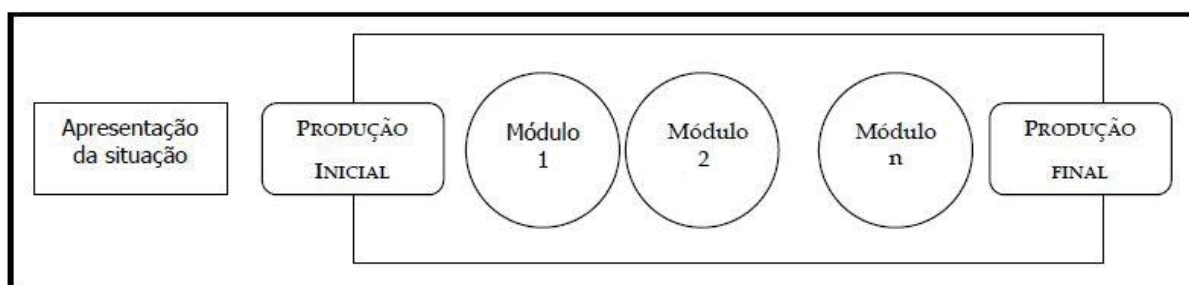
Os autores pontuam que o domínio de um gênero textual permite ao estudante escrever ou falar adequadamente segundo as situações de comunicação:

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes. Apesar desta diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. (DOLZ et al, 2004, p. 97)

Os gêneros são entendidos como instrumentos que possibilitam a comunicação, neste caso, uma aprendizagem, através de uma situação particular definida por uma “finalidade, um lugar social e destinatários” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2003, p.171). Ao conjunto articulado desses instrumentos, os autores denominam megainstrumento. A definição de gênero como instrumento encontra respaldo na perspectiva bakhtiniana considerando que todo gênero possui três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. Dessa forma, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os estudantes, dotando-os de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e recepção dos textos pois fornecem “um quadro de análise de conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2003, p.172).

O procedimento se estrutura da seguinte forma: “Apresentação da situação”, “Produção inicial”, “Módulos” e “Produção final”, conforme ilustrado na FIGURA 5:

FIGURA 5 – ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



FONTE: DOLZ et al, 2004, p.98

Primeiramente é feita a apresentação da situação detalhadamente descrita da tarefa de expressão oral ou escrita que os estudantes deverão realizar. Os estudantes então, elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero explorado, constituindo a primeira produção. Nesta etapa, o professor pode avaliar o nível de conhecimento do estudante e identificar as capacidades a serem desenvolvidas em relação ao gênero de texto trabalhado.

Os módulos são constituídos de atividades ou exercícios utilizados a fim de oferecer os instrumentos necessários para o domínio do gênero, as carências identificadas pelo professor são trabalhadas de maneira sistemática e aprofundada.

Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (DOLZ et al, 2004, p. 103)

Por último, na produção final, o estudante coloca em prática os conhecimentos adquiridos e, com a ajuda do professor, pode medir os progressos alcançados.

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao estudante a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. (DOLZ et al, 2004, p. 106)

O uso de SD deve se adequar às necessidades e perfil dos estudantes:

as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ et al, 2004, p. 110).

Tal adaptação exige reflexividade e planejamento da parte do professor:

analisar as produções dos estudantes em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência; prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (DOLZ et al, 2004, p. 111).

Uma postura semelhante de organização e reflexividade do professor se percebe no ensino de línguas por tarefas (ELT). As duas propostas, SD e ELT, podem se complementar em torno de um trabalho com gêneros textuais.

2.2.3 Ensino de Línguas por Tarefas

Como abordado na seção 1.2 deste trabalho, o ELT faz parte dos pressupostos teóricos do curso PLEaD (SHIBAYAMA, 2016) e, por esta razão, discorro sobre uma definição mais detalhada desta abordagem neste capítulo. O ensino de línguas por tarefas ou ensino de língua baseado em tarefas (ELBT) consiste numa abordagem de ensino que envolve os alunos na aprendizagem da língua através da execução de tarefas, obtendo de informações, refletindo e expressando sua opinião. Esta abordagem é composta de ideias oriundas da filosofia da educação, das teorias de aquisição de língua estrangeira e de estudos empíricos sobre estratégias educativas eficazes (PINTO, 2011).

A proposta de ensino de línguas por tarefas surge no cenário da abordagem comunicativa e seu conceito pode variar conforme o autor. Há relatos de experiências de uso de tarefas em diferentes contextos para diferentes fins. O ponto em comum nos diferentes autores é tornar mais eficiente o processo de aprendizagem. Prabhu (1987) autor e coordenador do *Communicational Teaching Project*, na Índia, explicita a motivação para o trabalho com tarefas, não tão voltadas para a sistematização de estruturas gramaticais e mais voltado para a criação de condições a fim de envolver os estudantes em um esforço para lidar com a comunicação (PRABHU, 1987). Segundo Prabhu (1987, p. 24), “a tarefa requer uma resposta a ser dada pelos estudantes a partir de uma informação fornecida antecipadamente permitindo aos professores controlar e regular esse processo”²⁵.

Em relação ao ensino de língua estrangeira, Pinto (2011) reforça que no ensino por tarefas:

²⁵ An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a ‘task’. (PRABHU, 1987, p. 24)

o aluno se implica a fim de conseguir cumprir um objetivo não-linguístico mas para o qual precisa de um meio linguístico. É fundamental que eles sejam expostos às características do discurso espontâneo, pois têm de ser preparados para o mundo real: pessoas que falam rapidamente, usam abreviaturas, linguagem vaga, isto é, aspetos muitas vezes não abordados em situação de aula (PINTO, 2011, P. 9).

Dessa forma, o ELT cria situações para ativar os processos de aquisição dos alunos e promover a aprendizagem da língua estrangeira. (PINTO, 2011). Richards e Rodgers (2001) corroboram tal ideia afirmando que “acredita-se que as tarefas promovam processos de negociação, modificação, reformulação e experimentação que estão no centro da aprendizagem de segunda língua” (RICHARDS, RODGERS, 2001, p. 228²⁶)

Existem diferentes termos relacionados ao uso de tarefas. A nomenclatura das perspectivas, abordagens e métodos que decorre a partir do ensino por tarefas são variados. Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores (BRASIL, 2006, p. 4).

Bachman e Palmer (1996) trazem uma definição denominada “tarefa de uso da língua” (language use task), em que a tarefa é vista como uma atividade que envolve indivíduos no uso da língua com o propósito de alcançar uma meta ou objetivo em uma situação específica. Dentro desta perspectiva de uso real da língua para a realização de uma tarefa, existe a proposta de tarefas integradas utilizadas também em contextos de avaliação de língua estrangeira. Bachman e Palmer (1996) definem tarefas como atividades da vida cotidiana que exigem o uso língua para serem realizadas, ou seja, a tarefa é qualquer atividade “real” que envolva a língua, dentro ou não do contexto avaliativo.

Para Nunan (1989), a tarefa como uma parte do trabalho realizado em sala de aula envolvendo estudantes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo. O autor pontua variáveis a serem consideradas na análise de uma tarefa: objetivos, insumo, atividades, papel do professor, papel do estudante e contexto.

²⁶ “tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning.” (RICHARDS, RODGERS, 2001, p. 228)

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 360), apresentam tarefas como interações situadas. Esse conceito introduz a visão de que:

(...) a atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Desta forma, as autoras propõem um conceito de tarefa como interações situadas, consideram o contexto onde acontecem estas interações e contemplam também o histórico vivido pelo estudante. Estes dois elementos, contexto e estudante, são pontos de partida importantes no processo de significação por parte dos aprendentes considerando as particularidades da modalidade a distância.

Não há um modelo específico na proposta de ensino por tarefas mas orientações gerais para sua elaboração envolvendo elementos como interação e oralidade. A definição de Willis (1996, p. 53) é bastante referenciada nas pesquisas relacionadas a línguas e pontua a tarefa como uma atividade voltada para um objetivo que permite aos estudantes usar a língua alvo para chegar a uma resposta real, relacionada a um mundo real. A autora enumera três fases no ensino por tarefas: pré-tarefa, o ciclo da tarefa e foco na língua.

A etapa de pré-tarefa é geralmente a etapa mais curta e tem como objetivos: a) apresentar o tópico da tarefa aos estudantes explorando o tema e esclarecendo conceitos sobre o que será trabalhado; b) promover a exposição à língua alvo, lembrando e ativando palavras e frases que serão úteis para a realização da tarefa e fora de sala de aula; c) criar interesse pela realização da tarefa. Willis (1996) defende que o objetivo desta fase não é ensinar grandes quantidades de linguagem nova, nem ensinar estruturas gramaticais mas fortalecer a confiança dos estudantes e encorajá-los para realizar a tarefa (WILLIS, 1996, p.42). Nesta etapa, Santos (2014) propõe o uso de textos de partida ou disparadores que irão impulsionar toda a proposta utilizando também atividades de compreensão e discussão sobre o tema e sobre os textos. Através do uso de textos orais ou escritos, pode-se ampliar vocabulário/repertório, refletir sobre a estrutura do texto como também analisar o uso de alguma estrutura linguística presente nos textos de partida.

De acordo com Santos (2014), a fase do ciclo da tarefa: “envolve a preparação para a produção da tarefa com a leitura do enunciado e planejamento do texto.” (SANTOS, 2014, p. 71). O ciclo da tarefa costuma ser dividido em três etapas: tarefa, planejamento e relato. No ciclo da tarefa, Willis defende a ação menos ativa do professor restringindo seu agir através do monitoramento, sem interferir corrigindo os estudantes. O monitoramento do professor envolve confirmar que todos os pares ou grupos compreenderam o propósito da tarefa, se preocupando menos com erros de forma, encorajando o envolvimento e participação de todos os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento na língua. A autora recomenda ao professor uma atitude reservada a fim de evitar que estudantes recorram ao professor sempre que encontrarem alguma dificuldade. Esta atitude se relaciona com a motivação. Se os estudantes atingem objetivos com seus esforços individuais ficam mais motivados para se envolver com a próxima tarefa. (WILLIS, 1996, p. 14). Esta etapa culmina com a produção de uma ou mais tarefas, ou seja, na produção de textos, orais ou escritos (SANTOS, 2014). Após a tarefa em si, o modelo propõe duas etapas chamadas planejamento e relato. O objetivo destas etapas é permitir aos estudantes melhorar sua linguagem através do desafio linguístico de comunicar clara e adequadamente o desenvolvimento da tarefa. A atenção se volta para atingir seus objetivos comunicativos.

O foco na linguagem é a etapa que tem o papel de oportunizar um momento para instrução mais explícita sobre a língua estrangeira. Nas etapas anteriores, a atenção se volta para atingir os objetivos comunicativos da tarefa. Na etapa de foco na linguagem os estudantes têm a oportunidade de analisar as formas linguísticas que foram utilizadas ou poderiam ter sido utilizadas para a execução da tarefa. O processo é finalizado com o feedback quanto aos textos produzidos. Nesta etapa, os estudantes relatam os resultados da produção e o professor faz apontamentos sobre o texto produzido. O trabalho segue com esclarecimento de dúvidas e sugestões do professor na adequação dos textos, momento em que é feita a análise e prática de estruturas linguísticas. (SANTOS, 2014)

Willis (1996, p. 26) enumera seis tipos de tarefas, são elas:

a. Listagem: A criação de listas gera interações enquanto os estudantes expõem suas ideias. O processo envolve *brainstorming* e descoberta de fatos resultando em uma lista completa ou mapa mental;

- b. Ordenação e classificação: Estas tarefas envolvem quatro processos principais: sequenciar, ranquear, categorizar ou classificar itens;
- c. Comparação: Estas tarefas envolvem comparação de informação sobre algo a partir de diferentes fontes ou versões a fim de identificar semelhanças e diferenças;
- d. Solução de problemas: Estas tarefas exigem engajamento intelectual e raciocínio. Os estudantes são desafiados a resolver satisfatoriamente um problema. Para isso, são utilizados, por exemplo, estudos de caso;
- e. Compartilhamento de experiências pessoais: Estas tarefas encorajam os aprendizes a falar sobre si mesmos e a compartilhar suas experiências com os outros. O resultado, neste tipo de tarefa, é uma interação mais próxima de uma conversa casual e não é tão diretamente orientada para um objetivo como nos outros tipos de tarefas;
- f. Tarefas criativas: Estas tarefas podem ser também chamadas de projetos, envolvem pares ou grupos em trabalhos criativos. Elas tendem a ter mais etapas que outras tarefas e podem envolver combinações dos diferentes tipos de tarefas já citados: listagem, ordenação e classificação, comparação, solução de problemas e compartilhamento de experiências pessoais. Algumas vezes, as tarefas exigem pesquisa fora de sala de aula. O resultado pode ser apreciado por outros interlocutores, além dos estudantes que o produziram. Os diferentes tipos de tarefas juntamente com exercícios e atividades cada qual com seu espaço dentro do ELT podem ser utilizados na elaboração de uma unidade temática²⁷.

A proposta de ensino por tarefas possibilita uso de diferentes gêneros textuais. Santos (2014) evidencia a produção textual através de gêneros discursivos.

²⁷ Convém fazer a diferenciação entre UT e SD. A unidade temática seria o conjunto de atividades organizadas em torno de um tema e foi o formato adotado na composição do curso PLEaD. A SD “é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ et al, 2004, p. 97)

De modo geral, os conceitos citados subentendem que o estudante ou candidato (no caso do CELPE-Bras) irá produzir textos. É nesse sentido que gostaria de citar um conceito de tarefa evidenciando a produção textual, pois é através de textos que realizamos as tarefas. Se o estudante tiver que resolver algum problema, fará isso optando por um (ou mais) gênero discursivo. Assim, defino tarefas como propostas didáticas que visam à compreensão e à produção de textos – escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento pré determinado, com o objetivo de praticar a língua em situações contextualizadas e significativas para o estudante. (SANTOS, 2014, p.23)

Dentro da proposta do ELT, pode-se então explorar o uso de textos para a elaboração de unidades temáticas.

2.3 TECNOLOGIA E ENSINO

Esta seção se desenvolve sobre o tema da tecnologia (LÉVY, 1999) e suas implicações no ensino abordando conceitos de web 1.0, 2.0 e 3.0 (TREIN e SCHLEMMER, 2009; O'REILLY, 2005; MARKOFF, 2006). A seção trata ainda da multimodalidade na era contemporânea e como esse processo de construção impacta no *design* de ambientes digitais e no papel do professor (NLG, 1996; LEFFA, 2017).

2.3.1 Web 1.0, 2.0 e 3.0

O uso de tecnologias na educação tem implicações importantes para os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Esta seção relaciona conceitos como web 1.0, 2.0 e 3.0 com a educação e a nova relação com o saber no ensino contemporâneo.

Lévy (1999) faz apontamentos sobre o uso das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativas e sua relação com o saber. Ele discorre sobre uma inteligência coletiva na dimensão do conhecimento, no campo político-social e o econômico defendendo que “qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (LÉVY, 1999, p. 142). Segundo o autor, as tecnologias inauguram uma nova maneira de construir o conhecimento. “novos espaços nascem das interações entre as pessoas” (LÉVY, 1999, p. 125). Este novo espaço foi chamado pelo autor de espaço antropológico. Neste lugar, o saber é

o centro do novo espaço antropológico que a humanidade está iniciando (LÉVY, 1999, p.12). Com base neste entendimento de espaço antropológico Lévy aponta para uma direção em que o conhecimento é partilhado por todos, ou seja, cada um sabe um pouco sobre alguma coisa. Em 2002, Leffa fez apontamentos semelhantes ao afirmar que:

as máquinas atuais estão mudando a inteligência, de algo que sempre foi um atributo exclusivo da nossa individualidade mais íntima para algo que pode ser conectado com o exterior, fazendo com que a inteligência deixe de ser individual para ser coletiva. (LEFFA, 2002, P.97)

Segundo Lévy (1999), funções cognitivas como memória, percepção, raciocínios e imaginação se alteram quando lidamos com essa inteligência coletiva em rede :

o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 1999, p. 142)

A *World Wide Web* (www), rede de alcance mundial ou *web*, criada em 1989 pelo professor, físico e cientista da computação Tim Berners, se define pelo sistema de páginas interligadas disponíveis na internet (TREIN e SCHLEMMER, 2009). A *web* ilustrava a ideia de ciberespaço, termo criado por William Gibson, um dos mais conhecidos escritores de ficção científica norte-americana, em julho de 1982. O termo se referia a um espaço virtual que era composto por cada computador e usuário conectado em uma rede mundial (THE GUARDIAN, 2011). Essa rede foi igualmente chamada de ciberespaço por Lévy: “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 84).

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p.14).

Esta grande rede, denominada inicialmente web 1.0, teve como principal característica a disponibilização da informação em forma de texto, acessível por qualquer computador com conexão à internet. Na web 1.0, os sujeitos são consumidores de informação.

O termo *Web 2.0* foi utilizado pela primeira vez, durante uma conferência por Tim O'Reilly, da *O'Reilly Media* em 2004. O termo surge como uma nova forma de ver a rede mundial de computadores (O'REILLY, 2005). O conceito 2.0 entende a web como uma plataforma de interação, colaboração e da cooperação entre os usuários (TREIN e SCHLEMMER, 2009). Estes conceitos acarretam numa mudança em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Se na web 1.0, o aprendiz era visto como receptor de informações, num processo de transferência de conhecimento, agora passar a ser um agente de interações num processo colaborativo de construção de sentidos.

A mudança do posicionamento do sujeito diante da web traz também mudanças para o papel do estudante e de professores em cursos mediados pela tecnologia uma vez que suas atribuições mudam, pois o estudante não é mais um receptor de conteúdos, mas um agente construtor do próprio conhecimento. Leffa (2002) afirma que diferentemente do rádio, do jornal e da televisão, “a internet incorporou as características do telefone, tornando o internauta não apenas receptor, mas também emissor da informação.” (LEFFA, 2002, p.103). Essas mudanças existem uma adequação constante dos envolvidos nos processos de ensino, nas palavras de Lévy (1999):

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de estudante. (LÉVY, 1999, p. 156)

Se a web 1.0 teve como principal característica a disponibilização de conteúdos na internet, a web 2.0 proporcionou a interação entre os internautas. A web 3.0, também chamada web inteligente, organiza todo o conteúdo para melhor aproveitamento das informações pelos usuários. O termo foi empregado pela primeira vez pelo jornalista John Markoff em 2006. A web 3.0 seria a organização e

o uso do conhecimento disponível na internet de maneira inteligente. Segundo Markoff:

Em seu estado atual, a Web é descrita frequentemente como estando na sua fase Lego, com todas as suas diferentes partes capazes de se conectar. Quem imagina a próxima fase, a Web 3.0, a vê como uma época em que as máquinas começarão a fazer coisas aparentemente inteligentes. (MARKOFF, 2006²⁸)

Um exemplo citado pelo jornalista é a forma como planejamos uma viagem. O modelo de busca atual exige algumas horas de navegação na internet para encontrar opções de voos, hotéis e aluguel de carros. Os resultados geralmente estão em desacordo e devem ser organizados conforme o interesse de quem quer viajar. Na web 3.0, a mesma busca resultaria em pacote de férias completo, planejado tão meticulosamente como se tivesse sido montado por um agente de viagens profissional. (MARKOFF, 2006)

Em seu livro Educação 3.0: 7 passos para escolas melhores²⁹, o professor James G. Lengel, da Universidade de Boston, nos EUA, discorre sobre o termo educação 3.0, um novo modelo de ensino-aprendizagem. Segundo Lengel (2013), o primeiro modelo de ensino-aprendizagem observado ao longo da história da educação é o padrão em que o professor ensina uma ou mais pessoas. Esse modelo, chamado educação 1.0, prevaleceu em um momento em que o conhecimento era voltado para uma parcela da sociedade, nobres, estudiosos e filósofos. Esse formato era voltado para uma formação particular, mas não atendia grandes massas surgindo a necessidade de elaborar um novo modelo.

A partir da Revolução Industrial, o ensino começa a ser visto como direito de todo cidadão, surgindo o modelo de educação 2.0, caracterizado pela possibilidade de um professor ensinar grupos maiores. O problema desse modelo era sua consequência: atender um grupo grande de estudantes significava sistematizar e padronizar a educação aos moldes das demandas da sua maioria. Dessa forma, o acesso à educação de qualidade diminuiu e, na contramão, aumenta a quantidade de estudantes com dificuldades de aprendizado.

²⁸ In its current state, the Web is often described as being in the Lego phase, with all of its different parts capable of connecting to one another. Those who envision the next phase, Web 3.0, see it as an era when machines will start to do seemingly intelligent things. (MARKOFF, 2006)

²⁹ Education 3.0: 7 steps to better schools.

A criação da internet e da tecnologia gerada a partir dela revolucionaram um dos paradigmas da educação 1.0 e 2.0. Na educação 1.0, o professor era visto como detentor do conhecimento. Na educação 3.0, sem a figura do professor como possuidor do conhecimento a ser transmitido aos estudantes, estudantes e profissionais de todo o mundo não precisam apenas do professor para aprender e solucionar suas dúvidas (já que têm inúmeros conteúdos disponíveis na web para tanto), o educador pode sair de sua posição de líder e único detentor do conhecimento para se posicionar horizontalmente em relação aos estudantes, que conquistam maior autonomia em seu próprio aprendizado.

Essa democratização do conhecimento trazida pela internet não afetou apenas o sistema de ensino como atingiu, ainda, o mercado de trabalho, que passou a exigir pessoas capazes de aprender de forma autônoma e constante.

O professor passou, assim, a desempenhar função de guia de uma jornada dirigida pelo próprio estudante, ainda que em colaboração com educador e colegas. É ele quem decide que métodos de aprendizado usar, bem como os assuntos a que deseja se dedicar mais. Surge, dessa forma, a possibilidade de conjugar a abrangência da educação 2.0 com a individualização da 1.0 em um novo modelo: a educação 3.0.

O uso de tecnologias inovadoras na educação requer investimento em infraestrutura nem sempre disponíveis a toda instituição de ensino. Por isso, a educação 3.0 tem adentrado menos rapidamente nas escolas do que a evolução das tecnologias. Seu uso, desde que respeitados os padrões dos documentos oficiais do MEC, significa maior flexibilidade na abordagem dos conteúdos que podem ser feitos presencialmente ou a distância, possibilidade do estudante avançar no seu próprio ritmo, por exemplo, na realização de atividades extra-curriculares em aplicativos disponibilizados pela escola, definição dos conteúdos pelo estudante que pode escolher o foco da matéria estudada, quando e como através dos recursos a serem explorados como ler uma matéria em um website, assistir vídeos ou escutar áudios sobre determinados assunto ou discutir com os colegas. Nesse contexto, o professor assume um papel de mediador com a função de ajudar o estudante para e na construção de conhecimento, ajudando-o a descobrir sua melhor forma de aprender. Um dos alicerces da educação 3.0 é o estudante como agente de seu conhecimento. O estudante é colocado como protagonista do seu processo de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que esse protagonismo não

significa desleixo com os conteúdos. O processo deve se basear em tarefas orientadas com foco na formação do pensamento crítico e responsabilidade especialmente porque a mera utilização de aparatos tecnológicos na sala de aula não necessariamente representa uma metodologia inovadora. Pode-se, por exemplo, disponibilizar conteúdos em um site ou ambiente virtual através de atividades autocorretivas num modelo tradicional de ensino. Aliás, por algum tempo, a tecnologia foi utilizada dessa forma: a contemplação do aparato tecnológico como objetivo de uma aula e não como instrumento facilitador para a construção de saberes.

Dessa forma, a escola 3.0 tem revolucionado o processo de construção do conhecimento, tornando-o mais interessante do ponto de vista do estudante através de usos de estratégias adaptadas a suas formas de aprendizagem. Ao mesmo tempo que a tecnologia propõe novas formas de se relacionar com os saberes, altera as metodologias até então vigentes de aprender e ensinar, oferece o acesso a uma variedade quase infinita de conteúdos através da educação 3.0, os conhecimentos exigidos dos estudantes, futuros profissionais se encaminham na mesma medida. Nas palavras de Lengel: “os cidadãos do século XXI precisam complementar suas habilidades fundamentais e conhecimentos com um novo conjunto de habilidades com uma demanda muito maior do que antes.” (LENGEL, 2013, p. 35³⁰).

Lévy (1999) discorre sobre as vantagens da tecnologia na educação dando ênfase à nova pedagogia emergente desse contexto:

A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. (LÉVY, 1999, p. 143)

Além das mudanças no papel de estudantes e professores, os processos interativos nascentes da utilização das tecnologias de informação e comunicação transformam também a forma como os sujeitos lidam com os saberes, alterando também as formas de letramento. Na área educativa, isso pode ser observado da

³⁰ The citizens of the 21st century need to supplement their foundational skills and knowledge with a new set of skills that are much higher demand than before.

através da navegação nos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, uma reflexão teórica que se faz pertinente trata do *design* dos ambientes virtuais de aprendizagem, tema a ser discutido na próxima seção.

2.3.2 Design

Algumas noções são basilares para o entendimento da perspectiva de um estudo. Guardadas as devidas proporções, podemos estabelecer um paralelo da definição de *design* para os profissionais dessa área e de linguagem para educadores. A maneira como constituímos nosso objeto de ensino, neste caso, a língua, refletirá na forma como lidamos com ela e como ensinamos. Se concebemos a língua como uma série de regras, vamos focar nosso ensino, com base nelas, mas se entendemos a língua como algo mutável, em constante transformação, nossa forma de ensinar, pode ser diferente. O engenheiro e arquiteto americano Willian Miller aponta que a maneira "como definimos *design* forma a base de nossas expressões teóricas e pragmáticas como *designers*.³¹" (MILLER, 2005, p.1). Neste caso, convém fazer um breve recorte do termo *design*. Segundo Miller, em inglês:

"a palavra "*design*" é comumente usada como substantivo ou verbo. Como substantivo, "*design*" geralmente se refere a algum objeto ou outra entidade. Como verbo, geralmente é usado para se referir a um processo ou série de atividades. Para fins desta definição, a palavra "*design*" é usada apenas como verbo, chamando a atenção para o fato de que o *design* é um processo." (MILLER, 2005, p.1)³².

A definição de Miller coloca o *design* como "o processo de pensamento que compreende a criação de algo" (MILLER, 2005, p.1)³³. Este é um dos conceitos expresso no dicionário *online* dicio.com que coloca o *design* como a "Planificação de algo a ser criado, plano, projeto." e como "Desenho que parte de uma perspectiva estética e funcional." A definição do termo é objeto de discussão e reflexão de diferentes profissionais como Moura (2003):

³¹ How we define *design* forms the basis of both our theoretical and pragmatic expressions as *designers*. (MILLER, 2005, p.1)

³² The word "*design*" is commonly used as either a noun or a verb. As a noun, "*design*" generally refers to some object or other entity. As a verb it is usually used to refer to a process, or series of activities. For the purpose of this definition the word "*design*" will be used solely as a verb, thus drawing attention to the fact that *design* is a process. (MILLER, 2005, p.1)

³³ *Design* is the thought process comprising the creation of an entity. (MILLER, 2005, p.1)

Design significa ter e desenvolver um plano, um projeto, significa *designar*. É trabalhar com a intenção, com o cenário futuro, executando a concepção e o planejamento daquilo que virá a existir. Criar, desenvolver, implantar um projeto – o *design* – significa pesquisar e trabalhar com referências culturais e estéticas, com o conceito da proposta. É lidar com a forma, com o feitiço, com a configuração, a elaboração, o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto” (MOURA, 2003, p. 118)

Para este estudo, o *design* é também entendido como o planejamento de um projeto. Penso que a tradução do termo para “desenho” em português perde parte de seu conceito e por esta razão, esta tese utiliza o termo em inglês.

O encontro da área de educação com a área de *design* para o ensino permitiu diferentes noções sobre o seu conceito. De forma geral, *design* como “a concepção que se tem de um artefato planejado para executar uma função.” (LEFFA, 2017, p. 245) recebe termos complementares como instrucional e pedagógico para fazer um recorte que une duas áreas. A *American Association for Education and Communication* (AECT, 2008) define *design* instrucional como “o estudo e a prática ética de facilitação da aprendizagem e melhoria do desempenho, por meio da criação, uso e gestão de processos e recursos tecnológicos apropriados” Conforme Barreiro (2016) o *design* instrucional pode ser também denominado engenharia pedagógica:

Pelas características de organização do trabalho apresentadas, a metodologia do *design* instrucional é denominada, por alguns autores, “engenharia pedagógica” (Barros & Santos, 2003; Oliveira & Passerino, 2006; Milhomem, 2014), caracterizando-se por um conjunto de princípios, de processos ou de tarefas que permitem definir o conteúdo de uma formação por meio de uma identificação estrutural de conhecimentos e de competências visadas, de realizar um cenário pedagógico de atividades de um curso, definindo o contexto de utilização e a estrutura dos materiais de aprendizagem (BARREIRO, 2016, p.66).

Para Barros e Santos (2003), a engenharia pedagógica se define da seguinte forma:

O conceito de Engenharia Pedagógica pode ser compreendido como um processo de análise, concepção, realização e planejamento da difusão de sistemas de aprendizagem, integrando os conceitos e métodos de um projeto pedagógico (...) A Engenharia Pedagógica, como a engenharia de modo geral, busca aplicar o conhecimento científico disponível para satisfazer as necessidades humanas, criando ou transformando sistemas já existentes com vistas à aprendizagem (BARROS, SANTOS, 2003, p.4) .

Torrezan e Behar (2009) relacionam o termo *design* pedagógico com a construção de materiais pedagógicos digitais:

O *design* pedagógico (DP), elaborado por esta pesquisa, integra fatores técnicos, gráficos e pedagógicos durante a elaboração de materiais educacionais digitais. Objetiva, desse modo, colaborar na construção de materiais educacionais digitais que possibilitem ao usuário uma aprendizagem autônoma, crítica, divertida, surpreendente e construtivista. (TORREZZAN, BEHAR, 2009, P.12)

Alguns autores fazem a diferenciação do *design* instrucional, pois a nomenclatura pode vir a fazer referência à corrente instrucionista de ensino:

Identificamos também, no decorrer da discussão sobre os termos *design* instrucional e *design* educacional, que esses termos podem ser considerados como sinônimos. Contudo, com a presença das correntes instrucionista e construtivista influenciando na história do *design* educacional, percebemos que esta última predomina nos estudos atuais e que acaba por nos levar ao uso do termo *design* educacional (NEVES et al, 2012, p.10).

A noção de engenharia pedagógica apresentada se aproxima do conceito proposto na linguística aplicada por Richard e Rodgers (1986) que utilizam o termo *design* para se referir à análise do método em que são considerados aspectos como os objetivos de um método, a forma como o conteúdo da língua é selecionada e organizada em um método, os tipos de atividades que o método indica, o papel dos estudantes, dos professores e dos materiais didáticos. A reflexão sobre os elementos que compõem o *design* de um curso envolve a etapa de organização e planejamento de cursos que utilizam TIC. Esse planejamento se faz necessário pois a experiência do estudante no manuseio de artefatos tecnológicos é maior. A cada dia, chegam estudantes mais experientes em termos tecnológicos e consequentemente mais exigentes e críticos. Saber explorar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem é uma tarefa complexa, mas necessária. Conhecer como estes estudantes pensam e organizam seu pensamento é essencial para a proposta de ensino. Neste sentido, é possível ao professor, entender o perfil de seus estudantes para propor um processo de ensino que atenda às suas necessidades, especialmente no ensino de línguas em que cada estudante faz parte de um nível diferente de conhecimento linguístico e de mundo. Além disso, o

material didático deve ser adaptado fazendo um bom uso dos recursos tecnológicos de forma alinhada à proposta pedagógica.

O *design*, na sua forma e função, depende de elementos disponíveis em uma determinada época e lugar (...). Essa dependência do *design* ao que está disponível inviabiliza, por exemplo, uma atividade com uma turma de estudantes via recursos móveis se os estudantes não possuírem celulares ou se a escola não dispuser de uma boa conexão com a internet (LEFFA, 2017, p. 246).

Assim, de forma geral, o *design* de um AVA exige cuidados a respeito da sua forma e conteúdo contribuindo para a navegabilidade e o entendimento dos conteúdos. Essa navegabilidade permite um maior alcance dos objetivos linguísticos propostos a fim de proporcionar aos estudantes a realização das atividades e tarefas solicitadas. Nesse sentido, o *design* deve ser adaptável ao estudante e por este motivo está em constante mudança:

(...) além de sua dependência aos recursos disponíveis e da fusão da forma com a funcionalidade, é sua capacidade de adaptação às novas demandas que podem surgir nas dimensões espaciais e temporais: o que funciona em uma sala de aula pode não funcionar em outra; o que funcionava satisfatoriamente quando os estudantes não tinham celulares pode deixar de funcionar quando todos já incorporaram seu uso em seu dia-a-dia. (...) É preciso mudar no momento em que a necessidade surge, sem qualquer agendamento prévio (LEFFA, 2017, p. 246).

Para o New London Group (1996), o *design* se forma por meio de um processo de construção de sentidos cuja constituição se dá pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*. “Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que a criação de sentidos é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas” (NLG, 1996, p.74³⁴).

O *available designs* é aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *designing* se caracteriza pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar. O *redesigned*, por sua vez, realiza-se por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo,

³⁴ Together these three elements emphasize the fact that meaning-making is an active and dynamic process, and not something governed by static rules.

abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados.

Segundo o NLG, o que orienta o processo de *design* é a ideia de que o sujeito deve reconhecer e usar os *available designs* de diferentes modalidades materiais ou simbólicas para planejar, construir através do *designing*, e criticamente replanejar e reconstruir, no processo de *redesigning*, suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado. “O *Redesign* se torna um novo *Available Design*, um novo recurso de criação de sentidos.” (NLG, 1996, p.76³⁵).

Dentro desta perspectiva, Leffa (2017) cita Zimmerman, Forlizzi e Evenson³⁶ (2007) para expor o *design* denominado crítico, “na medida em que se volta para possíveis futuros, torna-se naturalmente crítico, já que sua preocupação é planejar artefatos que transformam o mundo de seu estado atual para um estado preferido.” (LEFFA, 2017, p. 252).

No *design* crítico, segundo Leffa (2017, p. 261): “Nada é definitivo e tudo que o professor planeja precisa ser constantemente adaptado para corresponder às mudanças constantes do contexto de aprendizagem”. Além do *design* de um ambiente virtual, outros elementos e atores se envolvem num projeto EaD. Esse é o tema da próxima seção deste trabalho.

2.3.3 Atores e elementos envolvidos na pedagogia digital

Esta seção discorre sobre atores e elementos em um cenário presencial e EaD estabelecendo relações com duas noções basilares: a mediação e interação. Para isso, convém diferenciar o espaço físico presencial, a sala de aula, do espaço físico virtual. Uma aula presencial é composta de atores e elementos como:

1. Estudante: tem o papel de sujeito da ação, é o interlocutor das práticas pedagógicas planejadas pelo professor. Ele faz uso do espaço físico do ambiente para realizar as tarefas que para ele foram elaboradas;

³⁵ (...) The *Redesigned* becomes a new *Available Design*, a new meaning-making resource.

³⁶ ZIMMERMAN, J.; FORLIZZI, J.; EVENSON, S. Research Trough *Design* as a Method for Interaction *Design* Research in HCI. In: Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems. ACM, 2007.p. 493-502.

2. Professor: tem o papel de agente mediador na aprendizagem, elabora as práticas pedagógicas, pesquisa e seleciona os materiais conforme o conteúdo programático, planeja as aulas e elabora atividades para o estudante;

3. Material didático: é composto dos livros, caderno de exercícios, atividades extra-classe, tarefas que contém os gêneros textuais orais ou escritos em torno dos quais são realizadas as atividades;

4. Sala de aula: é o ambiente físico onde ocorre a aula.

Em um contexto EaD, o trabalho a ser desenvolvido no AVA pressupõe a preparação de atividades didático-pedagógicas que identifiquem os componentes textuais, socioculturais e referenciais que irão contribuir para a compreensão do conteúdo linguístico dos mesmos. Esta é a postura do professor reflexivo presente no texto: “Razão, reflexão e comunicação intercultural: buscando a qualidade de vida na sala de aula” de Ralph Ings Bannell (2003), na qual a atitude do professor em sala de aula oferece uma oportunidade de articular as razões que apoiam uma prática, bem como suas consequências. O professor reflexivo considera a realidade em que o estudante vive. Essa atitude gera um aprendizado dinâmico, uma construção de conhecimento que tem duas vias: professor-estudante e vice-versa. A transposição de uma aula presencial para uma aula EaD acarreta mudanças nos papéis dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Uma aula virtual foi pontuada por Marcuschi como um gênero textual emergente no contexto digital (2014) carregando, portanto, diferenças quando comparada à uma aula presencial. Um curso EaD se compõe de elementos como:

1. Ambiente virtual de aprendizagem: é o sistema de gestão de conteúdos localizado no artefato computacional. É o espaço virtual onde se encontra a sala de aula de um curso EaD. O ambiente tem o objetivo de facilitar o planejamento das atividades do professor e aos estudantes realizar as atividades propostas;

2. Professor conteudista: tem o papel de elaborar as aulas a serem disponibilizadas no AVA. Pesquisa e seleciona os materiais conforme o conteúdo programático, planeja as aulas e elabora atividades para o estudante;

3. Estudante: na EaD, o estudante usufrui de maior autonomia no processo de aprendizagem pois escolhe tempo e horário para realizar as atividades. Num modelo colaborativo de construção de conhecimento, o estudante é o protagonista de sua própria aprendizagem que é mediada pelo tutor;

4. Tutor: tem o papel de promover a aprendizagem dos estudantes através de uma tutoria a distância. Suas atribuições incluem: sanar dúvidas, direcionar os conteúdos, dar o feedback de avaliações e tarefas. Um tutor de língua estrangeira deve conhecer o conteúdo explorado no curso e ter proficiência na língua estrangeira ministrada;

5. Material didático: é composto dos materiais disponibilizados no AVA que podem ser arquivos físicos digitalizados ou arquivos digitais. O material didático pode ser impresso (livros, apostilas, encartes, folhetos etc.), misto (material impresso e digital, incluindo materiais distribuídos em suporte físico, como os CDs) e online (materiais disponibilizados via internet, para computadores tipo desktop, dispositivos móveis, como tablets e smartphone) (JUNQUEIRA, 2018, p. 151). Os conteúdos podem ser de diferentes gêneros orais ou escritos em torno dos quais são realizadas as atividades.

Especificamente nos cursos híbridos, que incluem encontros presenciais em um polo de ensino, há tutores virtuais e tutores presenciais: Os tutores virtuais atuam no AVA e em outras formas de comunicação com os estudantes. Segundo Mill, (2010) o trabalho desse tutor é mais direcionado ao conteúdo da disciplina e, por isso, normalmente são especialistas na área da disciplina ou do curso em que trabalham. Os tutores presenciais têm um perfil mais geral dos processos pedagógicos em EaD. Sua função é voltada para o atendimento local para os estudantes, auxiliando em suas dificuldades específicas.

Diferentes autores discorrem sobre os desdobramentos do fazer pedagógico na EaD. Maria Luiza Belloni (2001), no livro *Educação a distância*, aponta alguns saberes necessários daqueles a quem chama de formadores da EaD, que envolve coordenadores, professores, tutores e profissionais da educação que atuam na área. A autora defende uma formação focada nos elementos da inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas, assim como uma preparação para a formação continuada, ao longo da vida.

Através da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Litto (2012) publicou um documento intitulado *Competências para educação a distância: referenciais teóricos e instrumentos para validação* no qual defende o compartilhamento de saberes de diferentes naturezas para os profissionais de EaD: tecnológico, pedagógico, comunicacional e gerencial. Dentre os saberes pedagógicos estão a promoção, apoio e estímulo à autonomia do estudante. Os

saberes comunicacionais envolvem interação e comunicação com o propósito de estímulo e encorajamento. Os saberes tecnológicos envolvem acessibilidade e orientação em relação aos recursos e suportes tecnológicos, de modo a diminuir dificuldades e favorecer a aprendizagem através de novas formas de comunicação. Os saberes gerenciais incluem a gestão de soluções para problemas frequentes e/ou emergenciais no curso, para um trabalho de continuidade das atividades educacionais além da solução de possíveis conflitos.

Em relação ao ensino de língua estrangeira, conhecer as diversas abordagens e tecnologias possibilita ao professor trabalhar dentro dos parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade pontuados por Kumaravadivelu (2001, 2006). Os conceitos que circundam as três pedagogias do pós-método são cruciais para o desenvolvimento de um trabalho mais crítico na aula de línguas estrangeiras. Portanto, é importante o investimento individual do professor em conhecer e refletir sobre elas, com o intuito de alicerçar uma construção colaborativa entre professor e estudante, assim como o crescimento individual na coletividade. A visão de uma proposta aplicável a todos os contextos dá lugar a uma prática diversificada definida conforme a particularidade de cada contexto. Brown (2016) sugere uma proposta de ensino e aprendizagem por princípios planejados e definidos para uma atividade docente coerente. Nesta perspectiva, cada professor de língua estrangeira tem a consciência de que cabe a ele planejar e promover a construção de conhecimento, conforme o contexto de sala de aula, estudantes, material didático a fim de atender às necessidades do grupo.

A tecnologia pode ser utilizada de forma que estudantes e professores tenham posição mais igualitária em relação ao conhecimento (LÉVY, 1999; SHIBAYAMA, 2016). O professor, nesse sentido, atua como orientador e moderador de um conhecimento compartilhado entre os pares, de um conhecimento construído em conjunto, colaborativamente. Nesse contexto, “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de estudantes em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.” (LÉVY, 1999, p. 143). O papel do professor, nesta perspectiva, incorpora o conceito do professor reflexivo que submete a teoria à sua crítica em relação à aplicabilidade, relevância e adequação no cenário particular no qual está inserido (KUMARAVADIVELU, 2006). Algumas orientações como: identificar as necessidades e concepções dos estudantes, conhecer as abordagens, *design* e processos que se adequem às necessidades dos estudantes, aplicar na

prática o seu método, ser flexível e fazer ajustes podem ajudar nas escolhas coerentes do método. Uma vez que a ação do professor em sala de aula é contínua, esta ação é cíclica e permanente.

Na EaD, a figura do professor se desdobra em papéis como o de professor conteudista que elabora o conteúdo didático dos cursos, tutor virtual que acompanha o aprendizado dos estudantes no AVA e tutor presencial, quando se trata de cursos híbridos com polos presenciais. Segundo Oliveira e Santos (2013), a figura do professor em EaD abarca o especialista que planeja o curso, produz, adequa o material didático a ser explorado no curso, de maneira síncrona ou assíncrona, presencial ou a distância. Para os autores, o tutor acompanha os estudantes no uso do material do curso, orientando e avaliando a aprendizagem.

Segundo Junqueira (2018), o tutor existe há muito tempo na área da educação recebendo diferentes denominações como assistente, assessor, professor acompanhante, mentor, mediador ou facilitador. Sua origem está ligada à figura de um conselheiro, ofício comum nas universidades britânicas há séculos. Em tal contexto, a função do tutor era de suporte ao aluno, seja em assuntos curriculares ou em outros aspectos da vivência universitária como acesso a grupos de estudos no campus universitário, pesquisas na biblioteca dentre outros (JUNQUEIRA, 2018, p.83).

Belloni (2001) esclarece que o professor e o tutor devem ser parceiros dos estudantes no processo de construção do conhecimento, incluindo atividades de pesquisa e de inovação pedagógica desses profissionais. Dentro deste pensamento, o professor e o tutor atuam na EaD como aprendentes voltados à melhoria da aprendizagem do aluno. Tais profissionais podem utilizar os recursos didáticos e tecnológicos, tradicionais e contemporâneos para a condução da autonomia do aluno. A autora ressalta três dimensões de formação e de atuação dos tutores na EaD: pedagógica, tecnológica e didática. A atuação pedagógica abarca atividades de aconselhamento, orientação e tutoria de estudos e processos de aprendizagem com o objetivo de conduzir a uma autonomia na aprendizagem do estudante. A atuação tecnológica inclui avaliação, seleção de materiais e elaboração de estratégias de uso e a atuação didática envolve formação específica em determinado campo e necessidade de atualização constante sobre o campo de estudos para as relações entre a teoria e a prática de ensino.

Mill (2010) aponta professores e tutores como sujeitos reflexivos que produzem, estimulam, orientam e desenvolvem conhecimento. O autor defende uma formação contínua destes profissionais, destacando saberes e habilidades necessárias à prática docente em EaD. Os saberes envolvem conhecimento técnico em TIC, conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, conhecer o conteúdo de um curso e como ele pode ser abordado. As habilidades envolvem a organização geral e de tempo, criatividade na prática pedagógica, inteligência emocional e relacional para um trabalho em equipe.

Uma atribuição do tutor evidenciada por diferentes autores, em maior ou menor grau, mas sempre presente, se relaciona com a mediação. Cabe ao tutor realizar uma mediação pedagógica entre o aluno, os materiais de ensino e as atividades de aprendizagem no envio de trabalhos, uso e participação em fóruns e chats, por exemplo. O cerne dessa ação está no diálogo, nas interações entre o tutor e o estudante durante o curso.

Masetto (2006) explicita mais uma ação pedagógica docente em contextos EaD, a mediação:

Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica. (MASETTO, 2006, p.142)

O Dicionário Online Priberam da Língua Portuguesa conceitua a mediação como o ato de mediar, de ficar no meio, intervir, interceder. (DPLP, 2008-2020). A mediação pedagógica envolve a atitude do professor, que exerce uma função de incentivador da aprendizagem, com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem colaborando ativamente para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2006). É ainda, a forma de apresentar e tratar um conteúdo que ajuda o aprendiz a coletar, manipular e discutir informações com seus colegas, com o professor e com outras pessoas, até produzir um conhecimento que “seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.” (MASETTO, 2006, p.145). Segundo o autor, as características da

mediação pedagógica envolvem: diálogo permanentemente; troca de experiências; debate de dúvidas, questões ou problemas; orientação em contexto de dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaboração para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; desafios ao aprendiz em relação a questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaboração para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja através de meios convencionais, seja através de novas tecnologias. (MASETTO, 2006, p.145)

A mediação pedagógica “acontece na postura do professor, na forma de tratar um conteúdo, no modo de estabelecer relacionamento entre os alunos, e destes com seu contexto maior.” (MASETTO, 2006, p. 146).

Além da mediação, outro elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem é a interação. O Dicionário Online Priberam da Língua Portuguesa (DPLP, 2008-2013) define interação como “a influência recíproca de dois ou mais elementos”. Nesta perspectiva, Leffa (2006) conceitua interação como:

um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esse contato não precisa, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos. (LEFFA, 2006, p. 175)

Em sala de aula, existe a interação entre o professor, aluno, textos orais, escritos ou representações gráficas que compõem o material didático. É através destes textos que alunos e professores negociam sentidos e constroem conhecimento. Leffa (2006) define cada um dos elementos da interação:

O texto é o objetivo fixo que será usado para a construção do significado. O aluno é a subjetividade, histórica e culturalmente constituída, que se modificará na medida em que conseguir construir o significado do texto. O professor é uma entidade virtual, que tentará auxiliar o aluno em suas necessidades, dentro da previsibilidade imposta pelo sistema computacional. (LEFFA, 2006, p. 179)

No cenário EaD, surge um novo elemento de interação, destacado por Leffa (2005): a interação com o instrumento. O autor (2005) diferencia quatro aspectos da interação: do sujeito com o conteúdo, com o colega, com o professor e com o

instrumento. O primeiro envolve a interação do sujeito com o conteúdo a ser internalizado pelo estudante, por exemplo, quando lemos um texto e usamos, de forma interativa, em nossa mente, a habilidade para decodificar o texto escrito, o conhecimento da língua em que construímos significados juntamente com o conhecimento de mundo (LEFFA, 2006). O segundo e terceiro são os aspectos de interação com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, neste caso, com o colega e com o professor. Esta interação acontece num processo de comunicação, entre a subjetividade de uma pessoa e a de outra, que pode ser oral, numa interação face-a-face ou por meio escrito (2006). O quarto aspecto considera a interação com o instrumento. O instrumento é entendido como as tecnologias usadas num curso a distância, por exemplo, o computador, celular ou *tablet*. Além disso, o contexto EaD possibilita a interação síncrona que acontece em tempo real, instantaneamente e a interação assíncrona desconectada do tempo e do espaço.

A apropriação de conteúdos pelo estudante acontece pela mediação de um instrumento. Instrumentos que devem ser conhecidos e dominados pelos sujeitos em certo nível de proficiência. Leffa (2005) pontua o instrumento como a maior diferença entre a sala de aula tradicional e EaD. Na sala de aula tradicional, os instrumentos são artefatos culturais conhecidos pelo estudante, como o livro didático, o dicionário até mesmo o gravador de áudio e o aparelho de televisão. “Em EAD, onde o instrumento de mediação é basicamente o computador, esse domínio nem sempre está assegurado.” (LEFFA, 2005, p.4). Neste sentido, o uso do instrumento pode facilitar ou dificultar o aprendizado pelo estudante.

Esta seção apresentou atores e elementos que fazem parte do cenário de ensino e aprendizagem presencial e EaD relacionando professores, estudantes e tutores com o material didático, AVA e sala de aula através da interação e mediação. A seguir, os pressupostos metodológicos do estudo.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo expõe a base teórico metodológica da investigação. Apresento inicialmente o papel dos sujeitos envolvidos na pesquisa e na sequência, uma concepção presente em todo o processo de desenvolvimento deste estudo, a prática reflexiva. Tal prática foi acompanhada de ampla discussão na equipe pedagógica o que se configurou num modelo colaborativo de trabalho, tema abordado na terceira seção deste capítulo acerca da noção de comunidades de prática. A última seção aborda os métodos escolhidos para a investigação e geração de dados quais sejam: observação participante, pesquisa-ação e teoria fundamentada.

3.1 PAPEL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A escolha da perspectiva metodológica deve ser definida de acordo com a problemática descrita, o olhar do pesquisador sobre a realidade e sua postura epistemológica (SANTOS et al., 2016). Telles (2002) recomenda uma escolha de método de pesquisa adequado ao objeto ou questão a serem explorados. O autor discorre sobre o pesquisador como professor participante e agente na construção do conhecimento nas práticas pedagógicas, visão com a qual partilho e posturas que busquei definir na prática desta investigação. Nesta lógica, o primeiro cuidado era realizar uma escolha metodológica que viesse de encontro aos pressupostos teóricos do projeto. O primeiro deles seria a visão dos atores envolvidos no processo de pesquisa. Nas palavras de Almeida (2011):

Sujeitos como seres humanos, agentes de seus questionamentos e investigações inseridos em contextos específicos, com bagagem particular e como parte integrante do trabalho investigativo, com intenção de incluir o outro no trabalho para entender. (ALMEIDA, 2011, p.86)

Em relação ao papel de pesquisador:

Pesquisador como praticante que deseja entender melhor sua qualidade de vida no trabalho e a qualidade de vida do grupo com o qual ele trabalha; praticante que trabalha de forma “inclusiva”, criando espaços integrados ao trabalho para que o grupo trabalhe para alcançar entendimentos aprofundados. (ALMEIDA, 2011, p.86)

Além da posição dos sujeitos e do papel do pesquisador, outros elementos constituintes do processo de pesquisa como o fazer reflexivo, a perspectiva do pesquisador e a construção colaborativa deveriam também ser considerados.

A definição metodológica deste trabalho envolveu estudos sobre as abordagens qualitativas. As modalidades de investigação qualitativas mais utilizadas são: pesquisa etnográfica, pesquisa narrativa, *grounded theory* (GT) ou teoria fundamentada (TF), pesquisa-ação (PA), pesquisa heurística e estudo de caso (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

3.2 PRÁTICA REFLEXIVA

A prática reflexiva acompanha o projeto PLEaD desde o curso piloto, em 2015, norteador pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). A postura na pesquisa é a de professor reflexivo sobre a ação (SCHÖN, 1992).

O caminho percorrido nas edições do curso envolveu diferentes atitudes como observação, organização, análise, ponderação sobre a prática docente. Estas ações se aproximam da ótica da prática reflexiva exposta por Schön (1992) e por esta razão, apresento um pouco das noções propostas pelo autor.

Schön (1992) sugere um modelo de formação profissional com base na reflexão sobre a prática. Sua teoria de prática reflexiva está dividida em três aspectos principais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A primeira delas, a reflexão na ação, se relaciona com as observações e as reflexões do profissional no modo como ele atua na sua prática. O pensamento consciente sobre essas ações pode gerar mudanças, permitindo a descoberta de soluções. O exercício do pensar crítico sobre seu agir, permite ao profissional, elaborar novas estratégias de atuação, para uma prática melhorada.

A reflexão sobre a ação é a reconstrução mental de uma ação realizada a fim de analisá-la, é um processo de reconstrução mental para uma análise em retrospectiva. O olhar consecutivo sobre uma ação já realizada contribui para que o professor perceba o que aconteceu durante a ação e verifique como os imprevistos foram resolvidos.

Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação, é quando a reflexão sobre as ações passadas, pode contribuir para novas práticas futuras. Este gesto faz parte de

uma dinâmica que acontece, geralmente, após a aula ministrada. Schön o denomina reflexão sobre a reflexão na ação. Para o autor:

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83)

Estas noções de reflexão permitem ao professor, desenvolver outros raciocínios, novos modos de pensar, de compreender e de solucionar dificuldades com um olhar mais consciente sobre seu modo de agir. A sala de aula ou o espaço onde ocorre a construção de saberes, neste caso, o AVA, passa a ser um espaço de reflexão sobre seu fazer didático. Este movimento, quando realizado constantemente, transforma-se num exercício, permitindo maior segurança e autonomia para o professor. Segundo Fontana e Fávero, “ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo (2013, p.4).” Nas palavras de Alarcão:

(...) a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade (ALARCÃO, 2001, p. 82, 83).

A reflexividade também é abordada por Charmaz (2009):

a análise minuciosa do pesquisador da sua própria experiência de pesquisa, das suas decisões e interpretações de modo a levar o pesquisador para dentro do processo e permitir que o leitor avalie como e até que ponto os interesses, posturas e suposições do pesquisador influenciaram a investigação. Uma postura reflexiva informa como o pesquisador conduz a sua pesquisa, como se relaciona com os participantes da pesquisa e como os representa nos relatórios escritos (CHARMAZ, 2009, p. 252).

O pensamento reflexivo foi uma constante neste estudo que compreende não apenas a minha pessoa na posição de pesquisadora e professora, mas também a equipe pedagógica envolvida, uma vez que, a cada semana do curso nas diferentes edições, realizávamos reuniões para discutir diferentes aspectos do curso e suas possíveis melhorias.

3.3 COMUNIDADE DE PRÁTICA

Além disso, duas professoras, analistas educacionais do Celin, passaram a fazer parte da equipe PLEaD, a partir de 2016. Essas professoras, colegas, também doutorandas, com experiência no ensino de PLE, de língua estrangeira e na elaboração de material didático, compreendiam os pressupostos teóricos do curso. Juntamente com essas duas colegas, desenvolvemos um trabalho de assessoria em relação ao PLEaD. Além de trabalhar diretamente com o curso, fazíamos parte do projeto de pesquisa e organizávamos os encontros do grupo para discussão teórica, o que possibilitava a reflexão e a ação. A atitude de cooperação e reflexão das duas professoras possibilitou o desenvolvimento do PLEaD permitindo também, na esfera da minha pesquisa, ampla discussão prática e teórica. Bortoni-Ricardo (2008) discorre sobre a pesquisa colaborativa como aquela na qual se busca saber como o professor vê e interpreta suas ações.

Ter duas interlocutoras no projeto, com visão crítica e engajamento em torno de objetivo comum de forma colaborativa, transformou o grupo numa comunidade de prática. Uma comunidade é definida por Marcuschi como:

uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras. (2004, p. 22)

O conceito se aplicava ao que ocorria na prática cotidiana da equipe pedagógica. Na definição de Wenger, comunidades de prática são:

(...) são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e fazem melhor à medida que interagem regularmente (WENGER-TRAYNER, WENGER-TRAYNER, 2015, p. 1³⁷).

O termo comunidade de prática se refere à maneira como as pessoas trabalham em conjunto. Esta noção reconhece a importância das comunidades informais de colegas de trabalho, estudo ou lazer e valoriza a criatividade destes

³⁷ "Groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly". (WENGER-TRAYNER, WENGER-TRAYNER, 2015, p. 1)

grupos para a resolução de problemas ou dificuldades diante de desafios do cotidiano (WENGER, 1998).

De acordo com Wenger, McDermott & Snyder (2002), podemos considerar três elementos estruturais nas comunidades de prática: o domínio, a comunidade e a prática. O domínio é o interesse em comum que permite o desenvolvimento de uma identidade ao grupo. Neste caso, o domínio está relacionado ao PLEaD. A comunidade é aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem” (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002, p.28), neste caso, ato social é o processo de ensino e aprendizagem no PLEaD. Na comunidade de prática, as pessoas constroem relações que permitem aprender uns com os outros. Neste contexto, a comunidade se constitui da equipe pedagógica envolvida com o PLEaD: técnicos, professores, estagiários, assessores e coordenador. A prática pode ser constituída pelas experiências, histórias, ferramentas e formas de lidar com problemas recorrentes. No PLEaD, essa prática foi recorrente através das reuniões pedagógicas e administrativas realizadas na qual os envolvidos expressavam dificuldades e êxitos para apontamentos de soluções de forma conjunta e colaborativa.

Wenger, Macdermott e Snyder (2002) definiram os estágios de desenvolvimento de uma comunidade de prática em cinco fases:

1. Fase Potencial: As pessoas encaram uma situação problema;
2. Fase de Coalizão: As pessoas se agrupam e reconhecem os seus potenciais;
3. Fase Ativa: As pessoas se engajam para desenvolver estratégias e a prática das atividades;
4. Fase de Dispersão: As pessoas diminuem o contato entre si, mas se comunicam quando necessário;
5. Fase de Memórias: A comunidade faz parte da identidade individual de cada um, colecionam memórias e as repassam.

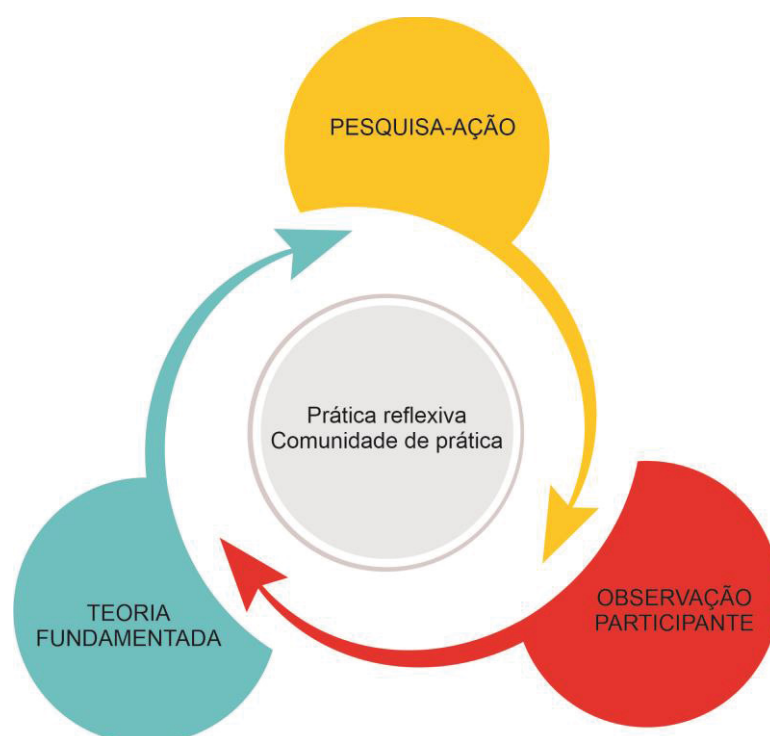
Nos anos de 2016 e 2017, a equipe PLEaD vivenciou a fase denominada ativa do estágio pelos autores supracitados. Momento no qual, além do crescimento da equipe envolvida, diferentes atualizações foram propostas no curso além de planejamento sobre possibilidades de expansão e desdobramentos como a oferta de um curso de formação de tutores em EaD, elaboração de um teste de nivelamento no AVA e a criação de novo curso PLEaD, nível intermediário.

A presente pesquisa em desenvolvimento considerou as noções de reflexividade e de colaboração advindas das comunidades de prática. A edição piloto do curso PLEaD realizada em 2015 apontou alguns caminhos para novas edições do curso. A ideia seria abranger o atendimento seja em quantidade de estudantes como também em diversidade de países de origem, de língua materna.

3.4 ESCOLHA DOS MÉTODOS

O projeto da dissertação de mestrado (SHIBAYAMA, 2016) envolveu uma ação reflexiva e constante diálogo entre teoria e prática (ENGEL, 2000) orientada para a solução de problemas e transformação (THIOLLENT, 1986) a fim de apontar rumos para o desenvolvimento do curso. A questão norteadora da pesquisa foi: Como preparar unidades temáticas para o curso PLEaD do Celin-UFPR na plataforma *moodle* ancorada na mesma abordagem teórica dos cursos de PLE presenciais? O estudo utilizou os critérios pontuados por Santos (2014) sobre o ensino por tarefas para analisar, do ponto de vista da aprendizagem, o ensino baseado na proposta por tarefas relatando o processo de elaboração deste conteúdo. A coleta de dados aconteceu através de entrevista em profundidade com os estudantes participantes do curso e análise de conteúdo (BARDIN, 1977; BARDIN, 2011). Um ano após a realização do piloto, após obter algumas respostas para a questão do mestrado, diante da realização da 2ª edição do curso (2016), a minha pergunta era: como obter respostas para traçar novos rumos? Ao refletir sobre tal questão, pensei na possibilidade de buscar métodos de pesquisa que ampliassem o olhar ou alterassem a perspectiva com a qual eu estava realizando a investigação. Analisando o objeto de uma ótica diferente, aumentaria a probabilidade de levantar novas hipóteses e, por isso, procurei outros métodos de pesquisa em coerência com os pressupostos teóricos deste estudo, a revisão dos diferentes métodos qualitativos resultou na definição de três deles: observação participante, pesquisa-ação e teoria fundamentada. A perspectiva do estudo juntamente com a escolha dos métodos é exemplificada da FIGURA 6:

FIGURA 6 – ESCOLHA DOS MÉTODOS DA PESQUISA



FONTE: A autora (2020).

3.4.1 Observação participante

Uma técnica utilizada para a coleta de dados desta pesquisa foi a observação participante (OP). Becker e Geer colocam a observação participante como “a forma mais completa de informação sociológica” (BECKER, GEER, 1957, P. 28³⁸). Segundo os autores, a observação participante é:

(...) um método no qual o observador participa do cotidiano das pessoas que estão sendo estudadas, seja abertamente no papel de pesquisador ou secretamente em algum papel disfarçado, observando como as coisas acontecem, ouvindo o que é dito e questionado pelas pessoas durante um período de tempo (BECKER, GEER, 1957, P. 28³⁹).

Na observação participante, o pesquisador “é capaz de triangular diferentes impressões e observações, e consegue conferir discrepâncias emergentes no decurso do trabalho de campo” (GASKEL, 2008, p. 72). Esta noção corroborava com

³⁸ “The most complete form of the sociological datum (...)”(BECKER, GEER, 1957, P. 28)

³⁹ By participant observation we mean that method in which the observer participates in the daily life of the people under study, either openly in the role of researcher or covertly in some disguised role, observing things that happen, listening to what is said, and questioning people, over some length of time. (BECKER, GEER, 1957, p. 28)

o meu posicionamento em relação à pesquisa. “Nos situamos dentro do processo de pesquisa e não acima, antes ou fora dele.” (CHARMAZ, 2009, p. 241). Como pesquisadora autora deste trabalho, defino minha atuação no projeto na função de membro da equipe de gestão do curso. Na primeira edição (2015), tive a oportunidade de atuar também nas funções de professora conteudista e tutora (SHIBAYAMA, 2016). A falta de profissionais envolvidos com o desenvolvimento do projeto PLEaD nas diferentes edições do curso acarretou num acúmulo de diferentes atribuições como coordenação e suporte técnico. Exercer uma função administrativa-pedagógica exigiu a organização de diferentes documentos como propostas de projeto, relatórios de projeto, declarações para estudantes e professores, e, pelo fato de terem sido redigidos em trabalho conjunto com a equipe pedagógica, estes escritos e seus conteúdos, com as autorizações solicitadas e respeitando a ética na pesquisa, se transformaram em dados para ilustrar o desenvolvimento do estudo. Como o trabalho envolvia métodos da PA e TF, a sobreposição destes papéis permitiu aliar a teoria a práticas reflexivas seja em termos pedagógicos ou administrativos. Os estudantes e professores participantes⁴⁰ da pesquisa tinham ciência desta coincidência de papéis, e isto foi esclarecido desde o início da realização do curso piloto e edições posteriores, momento no qual os dados foram coletados.

Assim como os métodos que escolhemos influenciam aquilo que enxergamos, também o que levamos ao estudo influencia aquilo que podemos enxergar. A pesquisa qualitativa, de todos os tipos, depende daqueles que a conduzem. Não somos observadores científicos que podem dispensar o exame minucioso dos nossos valores reivindicando neutralidade e autoridade científica. Nem o observador nem o observado chegam à situação de pesquisa sem terem sido influenciados pelo mundo. Os pesquisadores e os participantes de pesquisa fazem suposições sobre o que seja verdadeiro, possuem estoques de conhecimento, ocupam posições sociais e buscam objetivos que influenciam as suas respectivas opiniões e ações em presença um do outro. Apesar disso, são os pesquisadores, e não os participantes, que são obrigados a serem reflexivos em relação àquilo que levamos ao cenário de pesquisa, àquilo que percebemos e como o percebemos. (CHARMAZ, 2009, p. 32)

⁴⁰ De acordo com a Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa envolvendo pessoas, os participantes (estudantes, professores e membros da equipe pedagógica e administrativa do projeto) foram esclarecidos quanto ao teor do estudo, quanto ao anonimato de suas identidades, quanto à voluntariedade na participação e quanto à possibilidade de desistência a qualquer tempo antes da publicação dos resultados da pesquisa. Foram também informados que o trabalho tem como objetivo a análise do processo de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira a distância.

Além disso, todos os participantes receberam explicações sobre a pesquisa e aqueles que voluntariamente aceitaram participar do estudo assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), modelo que consta no APENDICE 1 deste trabalho. Ao ter ciência de seu papel como participante da pesquisa, os estudantes, professores juntamente com a equipe envolvida tornam-se colaboradores ativos na construção do projeto. Em todas as edições do curso os estudantes acessavam no AVA e aceitavam os termos para cessão de dados para pesquisa havendo o reconhecimento, por parte dos interlocutores, das restrições situacionais da comunicação, estabelecendo-se então, o que Charaudeau (2012) denominou contrato de comunicação:

Isso se dá em uma troca linguageira em que os parceiros reconhecem mutuamente o direito à palavra, ou seja, ambos entram em um contrato em que as partes buscam princípios, pertinência, influência e regulação comuns. (CHARAUDEAU, 2012, p. 1)

No artigo “O contrato de comunicação na sala de aula” (2012), Charaudeau defende o preenchimento de certas condições para que os sujeitos falantes em um determinado contexto reconheçam direito recíproco de falar e construir sentido na realização do ato de comunicação. O professor discorre sobre quatro condições indissociáveis quais sejam: a interação, que define o ato de comunicação como um fenômeno de troca entre dois parceiros; a pertinência, que envolve interlocutores que reconheçam a existência de certos saberes, valores e normas sobre o mundo, os “saberes compartilhados”; um princípio de influência que considera uma finalidade acional ou psicológica que leva o interlocutor a se perguntar: “como devo falar para agir sobre o outro?” (CHARAUDEAU, 2012, p. 5) e por fim, um princípio de regulação que determina as condições para que os interlocutores envolvidos entrem em contato e se reconheçam como parceiros legitimados.

3.4.2 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é uma pesquisa que une teoria e prática (ENGEL, 2000) orientada para a solução de problemas e transformação (THIOLLENT, 1986). Para Tripp (2005), não há consenso sobre quem a inventou. Surge na década de 1940 tendo como um de seus pioneiros o psicólogo alemão Kurt Lewin que realizou

estudos organizacionais e educacionais em contexto pós-guerra. Originalmente utilizada para pesquisas em ciências sociais e psicologia, atualmente, é utilizada em outros campos como a educação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva.” Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, p.182).

A pesquisa-ação na educação pode se configurar em “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (TRIPP, 2005, p. 445).

A PA é também chamada de pesquisa participativa, porém, segundo Thiollent (1986), os dois termos não são sinônimos, pois, apesar de terem como pré-requisito a participação, a pesquisa ação conta com a participação dos envolvidos na problemática estudada e propõe uma ação de forma planejada, de caráter técnico, social ou educacional. A pesquisa participante aceita a postura do pesquisador como observador, entendendo que a observação é uma forma de participação.

Segundo Thiollent (1986), não há unanimidade sobre esta questão terminológica. Segundo o autor, toda pesquisa-ação é participativa, mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação. Na pesquisa-ação, os sujeitos envolvidos não são apenas objetos de investigação, pois participam ativamente da pesquisa na busca de soluções para situações-problema. Ainda segundo o autor (THIOLLENT, 2009), a PA não é apenas observação participante, pois envolve três aspectos: pesquisa sobre os sujeitos da pesquisa, para adoção de práticas (aplicação) e por ou pela ação. Desta forma, a pesquisa-ação é também uma pesquisa aplicada:

no que diz respeito à implicação, duas características principais são distinguidas: a efetividade ou reciprocidade do relacionamento entre pesquisadores e atores e a clareza dos posicionamentos de cada parte no plano ético. (THIOLLENT, 2009, p.25).

Partilho desta visão de Thiollent (1986; 2005) ao definir a pesquisa-ação participante pela postura de engajamento do pesquisador como agente transformador da realidade em que se encontra. Neste estudo, o professor pesquisador utiliza o instrumento de observação na sua investigação, mas tem também uma postura ativa, crítica, de engajamento (THIOLLENT, 1986, p.16). Para Kincheloe (1997):

(...) a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; (...) é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios (KINCHELOE, 1997, p. 179).

Os principais aspectos da pesquisa-ação com base em apontamentos teóricos de diversos autores são:

- a. Solucionar um problema imediato (ENGEL, 2000);
- b. Buscar uma resposta prática a um problema identificado (ENGEL, 2000);
- c. Ser um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional de professores (ENGEL, 2000);
- d. Agir como instrumento de investigação em grupos de pequeno ou médio porte (THIOLLENT, 1986);
- e. Possuir temas e problemas não limitados ao contexto da pesquisa (THIOLLENT, 1986);
- f. Pressupor participação e ação efetiva dos interessados (THIOLLENT, 1986).

A pesquisa-ação pressupõe a concepção de uma ação com ampla interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação investigada (THIOLLENT, 1986). Desta interação resulta uma ordem de prioridade dos problemas a serem solucionados em que o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social. O objetivo da pesquisa-ação é elucidar problemas de diferentes naturezas em um determinado contexto.

A pesquisa-ação é de base empírica, ou seja, baseada na descrição, observação e ação de situações reais. Thiollent (1986) a define como um tipo de pesquisa social com base empírica, realizada para a solução ou compreensão de uma problemática na qual os pesquisadores e participantes desempenham um papel de engajamento, cooperando e participando das ações na situação envolvida. Os

atores envolvidos no processo participam das tomadas de decisões e ações e neste sentido, a investigação não se limita ao ativismo, mas pretende agregar e acrescentar o conhecimento dos pesquisadores e das pessoas e grupos considerados, ou, se isto não acontecer, pretende, pelo menos, desenvolver a consciência da coletividade no problema enfrentado. Thiollent (2005) enfatiza o caráter social da PA:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Thiollent (2005, p.16).

Le Boterf (1984) reforça esta noção social da PA pontuando o objetivo de auxiliar a população envolvida a identificar e analisar criticamente seus problemas buscando assim, soluções adequadas. Esse caráter social reflete na finalidade deste tipo de pesquisa. A PA busca fornecer aos envolvidos os meios de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, através de uma ação transformadora. Tais objetivos podem ser representados de duas maneiras: prático e de conhecimento (THIOLLENT, 1986). No objetivo prático considera-se o problema como ponto central da pesquisa apontando soluções e definindo propostas de ações para transformar a situação. O objetivo de conhecimento envolve a obtenção das informações de difícil acesso, aumentando o conhecimento em determinadas situações. Estes dois objetivos conectam-se na medida em que “com maior conhecimento a ação é melhor conduzida.” (THIOLLENT, 1986, p.18).

Além de objetivos práticos e de conhecimento, outros objetivos da PA são: coleta de informação original, concretização de conhecimentos teóricos obtida de modo dialogado entre pesquisadores e participantes, produção de regras práticas para solução e planejamentos de situações problemáticas e estabelecimento de possíveis generalizações a partir de várias pesquisas semelhantes.

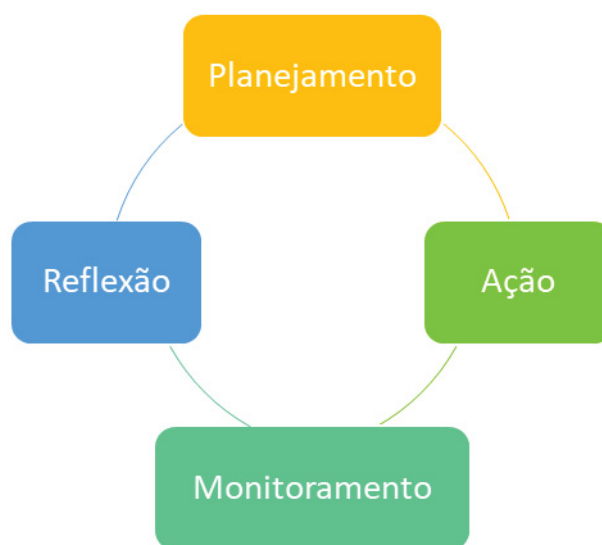
Em relação ao planejamento da pesquisa-ação, Thiollent (2009) afirma a existência de quatro grandes fases ou ciclos:

1. Exploratória: detectam-se os problemas a serem solucionados;
2. Pesquisa aprofundada: coletam-se dados com diversos instrumentos e a pesquisa é discutida entre os envolvidos no contexto;
3. Ação: definem-se objetivos, apresentam-se propostas de ação e resultados.

4. Avaliação: obtém-se o conhecimento produzido pela pesquisa e analisam-se os resultados alcançados.

Como etapas do planejamento estão a observação, reflexão, ação e avaliação, alternando pesquisa e ação. As etapas acontecem sequencialmente assinalando o caráter cíclico deste tipo de pesquisa, conforme a FIGURA 7.

FIGURA 7 – ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO⁴¹



Fonte: (WATERS-ADAMS, 2006)

Para Thiollent (1986), a metodologia agrega vários métodos e assim a PA não se configura como metodologia, mas como método de pesquisa.

(...) a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação. (THIOLLENT, 1986, p.25).

Assim, a pesquisa-ação pode ser trabalhada juntamente com outros métodos de pesquisa trazendo uma visão mais aproximada do campo de estudo. Dessa forma, este estudo é conduzido na perspectiva da observação participante utilizando métodos da PA e da TF. A Teoria Fundamentada (TF) é explicada na subseção a seguir.

⁴¹ No original: Planning, Action, Monitoring, Reflection.

3.4.3 Teoria fundamentada

Em uma conferência TED (*Technology, Entertainment, Design*), Daphne Koller (2014) compartilhou sobre o que temos aprendido com a educação online através da experiência de criação de cursos na plataforma *Coursera*. Segundo Koller, uma plataforma como *Coursera* permite o recolhimento de dados de milhares de estudantes, professores e conteúdo didático possibilitando entender melhor a aprendizagem humana. Deste modo, as informações coletadas permitiram organizar melhor os cursos num modelo dirigido por dados e não apenas por hipóteses o que permite otimizar a plataforma para atingir os objetivos de aprendizagem.

A fala de Koller (2014) me fez pensar sobre uma metodologia que pudesse abranger o cenário das edições do curso PLEaD, horizontes e desdobramentos do projeto. Analisando diferentes métodos de pesquisa qualitativos, considerando os instrumentos a serem utilizados como a entrevista, questionários, diário de bordo e registros de navegação dos estudantes produzidos no AVA, procurei diretrizes, estratégias e abordagens coerentes com o objeto de estudo como também, com a posição dos sujeitos envolvidos no processo e a *grounded theory*, em português chamada teoria fundamentada⁴² (STRAUSS, CORBIN, 1998; CHARMAZ, 2009) me chamou atenção.

Originada na sociologia, a TF tem sido utilizada em diferentes pesquisas, tais como: enfermagem (SANTOS et al., 2016), comunicação (LEITE, 2016), mídias digitais (BITTENCOURT, 2015) e pode também ser aplicada no campo da educação a distância (PINTO, 2012). A autora destaca que a metodologia da TF permite ao pesquisador questionar e rever criticamente suas intervenções no desenvolvimento da pesquisa e por esta razão possibilita um estudo de grande densidade conceitual. Além disso, a metodologia:

⁴² A expressão *Grounded Theory* foi traduzida para o português como “Teoria Fundamentada”. Há quem utilize o termo sem traduzi-lo e encontramos também traduções como “Teoria Fundamentada nos Dados”, “Teoria Embasada”, “Teoria Emergente” ou “Teorização Enraizada”. (LEITE, 2016, p.66). O termo adotado para este trabalho é “Teoria Fundamentada”.

A GT⁴³ emerge na contramão da linha positivista, que afasta a pesquisa teórica da pesquisa empírica. E ganha destaque no cenário das pesquisas sociais modernas, que traz um panorama em que, dificilmente, pesquisas empíricas alcançam o terreno da teoria compreensiva, limitando-se muitas vezes à verificação de hipóteses ou apresentação de descrições (LACERDA et al, 2019, p. 1356).

Dessa forma, a TF leva o autor a pesquisar e produzir conhecimento que une uma teoria e experiência cotidiana. Tal observação contemplava a experiência do projeto PLEaD em questão.

O processo da pesquisa-ação, método empregado na minha dissertação de mestrado, abrangia a reflexão teórica e o encadeamento de diferentes ações administrativas e pedagógicas diante de um problema. O trabalho baseado na TF envolve procedimentos semelhantes, mas tem um enfoque em relação à busca de dados. Essa busca envolve a descrição dos eventos observados para resolução de questões fundamentais sobre a experiência para compreensão desses dados, por isso, o método da TF, juntamente com o da pesquisa-ação pareceu se articular adequadamente ao percurso metodológico do presente estudo. Além disso, o método corrobora com as noções de reflexividade, de engajamento, de sujeitos envolvidos no projeto, do papel do professor e de pesquisador e eu poderia utilizar o trabalho da dissertação como ponto de partida para fundamentação de uma teoria, neste caso, um conjunto de princípios e procedimentos, diante da grande questão que é a de como explorar a oralidade em EaD.

A TF é um método qualitativo de pesquisa que busca a teorização sobre situações, a partir da coleta e análise de dados (GLASER, STRAUSS, 1967; STRAUSS, CORBIN, 1998). Caracteriza-se como um método que se “concentra na criação de esquemas conceituais de teorias por meio da construção da análise indutiva a partir dos dados. Por essa razão, as categorias analíticas são diretamente “fundamentadas” nos dados.” (CHARMAZ, 2009, P. 252). A TF possui três vertentes metodológicas: clássica, straussiana e construtivista.

O método da TF foi desenvolvido pelos sociólogos Glaser e Strauss em 1965, nos Estados Unidos. Glaser tem origens acadêmicas na Universidade de Columbia, com formação na teoria sociológica. Suas pesquisas incorporam a psicologia social para estudar a influência do sistema social na conduta individual,

⁴³ Abreviação para a expressão do inglês *Grounded Theory*, traduzida para o português como teoria fundamentada.

segundo métodos quantitativos. A formação acadêmica de Strauss tem origem na Universidade de Chicago, reconhecida como referência em pesquisa qualitativa. Juntos, publicaram *The Discovery of Grounded Theory*, em 1967, livro no qual explicam a metodologia e sustentam “o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados ao invés da dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes.” (SANTOS et al., 2016, p. 2). Charmaz discorre a respeito do trabalho desenvolvido por Glaser e Strauss:

A teoria fundamentada alia duas tradições opostas, e concorrentes, da sociologia, conforme representado por cada um de seus criadores: de um lado, o positivismo da Universidade de Colúmbia, e, de outro, o pragmatismo e a pesquisa de campo da escola de Chicago (CHARMAZ, 2009, p.20).

O diferencial proposto pelos autores é permitir a geração de novas teorias fundamentadas no envolvimento com dados qualitativos: observações, notas de campo, transcrições de entrevistas ou outras fontes de captação de dados (GLASER, STRAUSS, 1967; LACERDA et al, 2019).

Charmaz foi aluna de Glaser e orientanda de mestrado de Strauss. E por esta razão, desenvolveu uma TF que concilia a perspectiva contemporânea, bem como a de seus precursores, não de modo prescritivo, mas “como um conjunto de princípios e práticas” (CHARMAZ, 2009, p. 24). Leite (2016) reconhece a importância da metodologia de Charmaz, juntamente com as de Glaser e Strauss, como uma das mais celebradas na contemporaneidade motivada pela “intensa conexão com as potencialidades dialógicas construtivistas para a edificação de teorias substantivas” (LEITE, 2016, p.78).

Apesar de terem inaugurado uma nova forma de realizar pesquisas, a divergência quanto aos procedimentos metodológicos culminou com a separação dos autores, cada qual seguindo caminhos distintos. Glaser permaneceu fiel aos princípios da TF baseando-se no empirismo objetivo para a condução dos seus estudos e Strauss deslocou o método para a verificação, incorporando novos instrumentos de análise, como a descrição interpretativa dos dados. Nesta nova etapa, Strauss juntamente com Corbin focalizam a aplicação da TF como método científico aos pesquisadores considerando o processo interacional. Santos et al (2016) ponderam a respeito desse processo:

O olhar para os processos interacionais na TF pode ser ancorado em referenciais que explorem a articulação das relações, interações e associações entre os sujeitos inseridos em um contexto social dinâmico e plural (SANTOS et al., 2016, p.3).

Esta linha metodológica na TF considera a interação entre pesquisador e objetivo pesquisado e nesse contexto destaca-se Charmaz (2009) com a vertente da TF construtivista. Segundo a autora:

A sua jornada pela teoria fundamentada depende da interação, procedendo da sua concepção do mundo, dos seus pontos de vista e das situações que surgem nos locais de pesquisa, que se desenvolvem entre você e os seus dados, que emergem com as suas ideias e, a seguir, retornando ao campo, ou a outro campo, passando a uma troca de ideias entre a sua disciplina e outros campos substantivos. Para interagirmos, buscamos uma compreensão das nossas situações, avaliamos o que ocorre nelas e nos valemos da linguagem e da cultura para criar as significações e estruturar as ações. Em resumo, a interação é interpretativa (CHARMAZ, 2009, p. 240).

Ao trazer a explicação sobre o processo interativo na TF, a autora aponta outro posicionamento metodológico para se fazer pesquisa que defende o estudo do homem levando em conta que o ser humano não é passivo, mas que continuamente interpreta o mundo em que vive. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos, sendo chamado de interpretacionismo (DE OLIVEIRA, 2008).

Pesquisador como professor participante e agente na construção do conhecimento nas práticas pedagógicas são conceitos importantes pontuados também por Telles (2002), que compõem a visão com a qual partilho e posturas que busquei definir na prática desta pesquisa. Telles (2002) cita tais papéis no paradigma sócio-construcionista e interpretativista:

Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Nesse sentido, o tempo de contato entre pesquisador e professor é determinante na qualidade dos resultados da investigação e frequentemente a relação criada entre ambos transcende os limites da escola e o período da pesquisa realizada (TELLES, 2002, p. 98).

Bortoni-Ricardo (2008) pontua que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (p.32) e, dessa forma, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.” (p. 32).

Esta é uma pesquisa interpretativista, pois “as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação” (THIOLLENT, 1986, p.13). Parto da perspectiva sócio-construtivista tomando como base características desta linha de investigação em que os significados são construídos socialmente em contextos específicos. O construtivismo para Charmaz (2009) é uma perspectiva científica social que trata da forma como as realidades são construídas. Parte do entendimento que as pessoas, incluindo os pesquisadores, constroem as realidades das quais se inserem e participam. Nas palavras da autora:

Uma abordagem construtivista não apenas o ajuda a permanecer claro e preciso no que diz respeito aos antecedentes da sua teoria construída, mas também auxilia outros pesquisadores e formuladores de políticas a estabelecerem os limites da utilidade de suas teorias. (CHARMAZ, 2009, p. 246)

Esta visão considera ainda, estudos e reflexões como parte de um processo em construção:

os construtivistas inserem-se no fenômeno, obtêm perspectivas múltiplas deste e situam-no na sua rede de conexões e restrições. Os construtivistas reconhecem que as suas interpretações do fenômeno estudado são uma construção. (CHARMAZ, 2009, p. 250)

Tal noção tem congruências com o construtivismo vygotskyano (VYGOTSKY, 1978), perspectiva na qual os sujeitos constroem significados através da interação e território epistemológico em que este estudo se insere. Esta linha construtivista da TF se adequou ao percurso metodológico a ser delineado neste estudo e foi uma das razões para a escolha metodológica, pois considera o diálogo entre a pesquisa e o pesquisador, ou seja, “os pesquisadores são parte do que estudam e não algo isolado (CHARMAZ, 2009, p.239).

Os pesquisadores (CHARMAZ, 2009) constroem os resultados de seus estudos considerando o contexto das interações, sejam interações testemunhadas ou vivenciadas.

Tentamos descobrir o que ocorre nos ambientes de pesquisa nos quais integramos e como é a vida dos nossos participantes de pesquisa. Estudamos a forma como eles explicam seus enunciados e ações, bem como questionamos a compreensão analítica que podemos ter sobre eles. (CHARMAZ, 2009, p.15).

O processo de pesquisa é “fluido, interativo e irrestrito” (CHARMAZ, 2009, p.239) e envolve a redação de memorandos com a codificação focalizada para extrair categorias de análise que se destacam nos dados, especificar as suas propriedades, determinar relações entre as categorias e identificar lacunas. As categorias fornecem um instrumento conceitual sobre a experiência estudada. Como pesquisadora, retornando ao contexto final da pesquisa realizada na dissertação, pude rever a análise dos dados à luz da proposta da TF. Das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa emergiram dos dados, 4 categorias de análise: oralidade, interação, tutor e material didático.

A realização da revisão bibliográfica é realizada após o desenvolvimento de uma análise independente “com o objetivo de evitar que os pesquisadores percebessem o mundo pela lente das ideias já existentes (CHARMAZ, 2009, p.19) definida como “teoria recebida” (CHARMAZ, 2009, p. 222). Protelar a revisão é um incentivo à articulação de ideias.

A TF faz utilização dos métodos comparativos constantes e do comprometimento do pesquisador, o que me pareceu oportuno pois essa retomada reflexiva era naturalmente realizada após cada edição do curso PLEaD.

Parte do trabalho interpretativo consiste em estar vigilante às possibilidades para deslocar a análise além da evidência conclusiva que você tiver no momento. É por isso que a introdução posterior ou reintrodução na experiência é fundamental. (CHARMAZ, 2009, p. 201)

Ao tratar do método da TF surge a questão: qual teoria será fundamentada?

Quando se fala em teoria, pensamos em teorias universais que reforçam a generalidade e que são aplicáveis a diferentes contextos. Essa é a teoria conhecida pelo senso comum, com origem na tradição positivista que se baseia em dados quantitativos e tem como objetivo investigar a razão dos acontecimentos e oferecer explicações deterministas para realizar previsões.

A teoria a qual se refere o método da TF é diferente, mostra uma definição alternativa, dentro de uma linha interpretativa, na qual a teoria foca a compreensão

dos fatos e não suas explicações. Na visão dos fundadores do método da TF, entende-se por teoria “um conjunto de categorias que estão sistematicamente inter-relacionadas através de sentenças de relacionamento para formar o esquema teórico que explica um fenômeno social” (STRAUSS, CORBIN, 1998, p. 22).

Trata-se de uma teoria substantiva que busca oferecer explicações adicionais sobre um fenômeno específico de estudo, em um determinado contexto.

O problema de escopo das teorias gerais deve ser resolvido pela construção de teorias substantivas. Em vez de teorias gerais da adaptação estratégicas, as teorias substantivas, embora de menor amplitude, conseguem explicar o fenômeno sob os aspectos mais relevantes e inerentes à área substantiva em estudo. (BANDEIRA-DE-MELLO, 2002, p.60)

Uma das diferenças entre a teoria formal e a substantiva se encontra no alcance. Segundo Bandeira-de-Mello, a teoria formal “é mais geral e aplica-se a um espectro maior de disciplinas e problemas” (2002, p.70), a teoria substantiva “é específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além da sua área substantiva” (2002, p.70)

Schröder (2009) caracterizou a teoria como um esquema explanatório sob o ponto de vista teórico-prático:

teórico, no esforço de apresentar uma teoria substantiva de análise da mudança, que pode servir como referencial para pesquisas afins; e prático, com vistas a fornecer às instituições de ensino superior uma abordagem, mesmo que não plenamente generalizável, de mudança,- relacionada à educação a distância - também em aspectos práticos, o que lhes possibilitaria uma compreensão subjetiva do processo, bem como vislumbrar, sob diversas perspectivas alguns desafios à implantação da EAD, a partir da experiência da EAD. (SCHRÖEDER, 2009, p. 30)

Ainda segundo a autora, uma teoria substantiva busca a explicação integrada de conceitos através de “declarações de relações, de uma área de estudo específica em um dado contexto, indo além da mera descrição e de ordenamento conceitual que, no entanto, constituem etapas do processo de construção teórica.” (SCHRÖEDER, 2009, p. 31).

Dentro desta perspectiva, “a finalidade de uma teoria substantiva é explicar a ocorrência de um fenômeno circunscrito a uma determinada área.” (BANDEIRA-DE-MELLO, 2002, p.22). Na perspectiva da teoria fundamentada construtivista de Charmaz (2009), utiliza-se o termo teoria interpretativista. As teorias interpretativas

“dão prioridade à revelação de padrões e conexões e não ao raciocínio linear.” (CHARMAZ, 2009, P.173).

A teoria interpretativa exige uma compreensão imaginativa do fenômeno estudado. Esse tipo de teoria pressupõe: realidades múltiplas e emergentes; indeterminação; fatos e valores quando associados; a verdade como algo provisório; e a vida social como processo. (CHARMAZ, 2009, P.173)

A autora considera a teoria fundamentada como uma teoria de inclinações positivistas como também de interpretativistas. Isso se deve ao fato da mudança no percurso epistemológico da TF nas suas diferentes vertentes. Pode-se dizer que, em suas raízes, a TF possui uma tendência positivista ao considerar mais os dados do que os processos de produção desses dados. Strauss e Corbin (1998) expõem a teoria como “um conjunto de conceitos bem elaborados associados por meio de enunciados de relação que, em conjunto, constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou antever fenômenos” (STRAUSS, CORBIN, 1998, p. 15).

A TF construtivista parte da ideia que “interpretamos os significados e as ações dos nossos participantes e eles interpretam os nossos.” (CHARMAZ, 2009, P.174). Essa perspectiva teórica dá lugar à interação entre os pares, em suas práticas e ações. Interação que possibilita um processo de reflexividade, aliando teoria e prática, englobando, especialmente, o processo de pesquisa-ação crítica, engajada (THIOLLENT, 1986). “Em vez de explicar a realidade, os construcionistas sociais observam múltiplas realidades e, por isso, questionam.” (CHARMAZ, 2009, P.174). Além disso, “os construtivistas estudam como, e às vezes por que, os participantes constroem significados e ações em situações específicas” (CHARMAZ, 2009, p.178).

Dentre os objetivos da teoria interpretativa (CHARMAZ, 2009) estão a conceituação do fenômeno estudado para entendê-lo em termos abstratos, as articulações teóricas relativas ao escopo, à profundidade, ao poder e à relevância do fenômeno, o reconhecimento da subjetividade na teorização, assim como do papel da negociação, do diálogo e do entendimento no estudo (CHARMAZ, 2009, P.174).

A autora aponta características da teoria interpretativa dizendo que estas “provocam insights esclarecedores e dão sentido às reflexões obscuras e aos problemas complicados” (CHARMAZ, 2009, P.176) ou ainda: “Uma teoria pode

alterar o seu ponto de vista e modificar a sua consciência. Por meio dela, você consegue ver o mundo de um ângulo diferente e gerar novos significados por meio dele” (CHARMAZ, 2009, P.176).

A razão pela qual a autora adota a linha interpretativista se justifica pelo foco no processo através da teorização. Nas palavras de Charmaz (2009):

A minha preferência pela teorização, e é pela teorização, não pela teoria, é impassivelmente interpretativa. A teorização é uma prática, a qual requer a atividade prática de dedicar-se ao mundo e de construir compreensões abstratas sobre ele e dentro dele. A contribuição fundamental dos métodos da teoria fundamentada consiste no oferecimento de diretrizes à prática teórica interpretativa e não no provimento de um esquema para produzir resultados teóricos. (CHARMAZ, 2009, P.177)

Bandeira-de-Mello (2002) também aborda a relevância do processo ao evidenciar o trabalho de campo do pesquisador destacando que a teoria substantiva delineada “depende de como os aspectos se relacionam e se alternam em importância para a explicação do fenômeno, de acordo com as evidências coletadas no campo.” (BANDEIRA-DE-MELLO, 2002, p.66). O processo de teorização na ação do pesquisador envolve uma reflexividade que permeou todo o trabalho de pesquisa desenvolvido neste estudo. E essa reflexividade ocorre através da interação com os pares, do diálogo entre a teoria e prática, por meio da ação social. Neste caso, a teoria fundamentada e a teorização são vistas:

como ações sociais as quais os pesquisadores constroem de comum acordo com outras pessoas em determinados locais e períodos. Além dos nossos participantes de pesquisa, colegas, professores, estudantes, conselhos institucionais e inúmeros outros podem habitar as nossas mentes e influenciar o modo como realizamos os nossos estudos muito tempo depois do nosso contato imediato com eles. Interagimos com os dados e criamos teorias sobre eles, mas não vivemos em um vácuo social. (CHARMAZ, 2009, P.171)

Esse processo de teorização como ação social, pela interação com os pares, vem de encontro com a perspectiva sócio construtivista deste trabalho, bem como com a visão de linguagem como construção conjunta por meio da ação no mundo (CLARK, 2002), noções basilares no projeto PLEaD. Dessa forma, este estudo busca propor uma teoria substantiva, da vertente construtivista da TF, interpretativista, com foco no processo, de médio alcance, não prescritiva, mas orientadora. Teoria que pretende propor um conjunto de princípios e práticas

pedagógicas para o ensino de língua estrangeira a distância com foco na oralidade através da elaboração de uma sequência didática. Para isso, com base em Strauss e Corbin (1998) e Charmaz (2009), utilizo a experiência do projeto PLEaD para descrever suas etapas, apresentar e compreender suas limitações e avanços, bem como o perfil dos atores envolvidos no projeto para realizar uma proposta de sequência didática para o ensino de PLEaD com foco na oralidade. O objetivo dessa proposta de SD juntamente com seus pressupostos teóricos seria então, enriquecer os estudos e ampliar as discussões na área para que outros pesquisadores, contextualizados em cenários semelhantes, possam avançar para níveis adiantes aos alcançados com os estudos realizados no PLEaD.

Lacerda et al (2019) citam Collier, Brady e Seawright⁴⁴ (2010) para falar da importância da geração de teorias, mas ressaltam que poucos pesquisadores orientam sobre como fazê-las. A TF construtivista se apoia em dados qualitativos para orientar o processo de elaboração de uma teoria.

Dessa forma, este trabalho envolve métodos da PA, TF e OP para a realização da investigação. O arranjo de diferentes métodos oferece maior rigor na geração dados a serem triangulados para o estudo.

3.4.3.1 Processo da teoria fundamentada

O processo da TF construtivista (CHARMAZ, 2009), começa com a coleta de dados e finaliza com a redação das análises e reflexão sobre o processo de pesquisa. Entretanto, o processo da pesquisa, na prática, não é tão linear. O ato de refletir e redigir sobre ideias e questões através da redação de anotações extensivas, os chamados memorandos, por exemplo, constam como um o estágio nesse processo, mas é um ato que acompanha todo o desenvolver da pesquisa. Charmaz (2009) compara o os métodos da TF como um ofício exercido pelos pesquisadores. Ofício no qual, os pesquisadores envolvidos variam a ênfase que dão a determinados aspectos, mas que, considerados conjuntamente, possuem atributos comuns. Por isso, o processo da TF dá mais importância aos seus princípios e estratégias do que ao rigor da sequência das suas etapas, essa flexibilidade foi defendida tanto por Glaser e Strauss (1967), como Charmaz (2009).

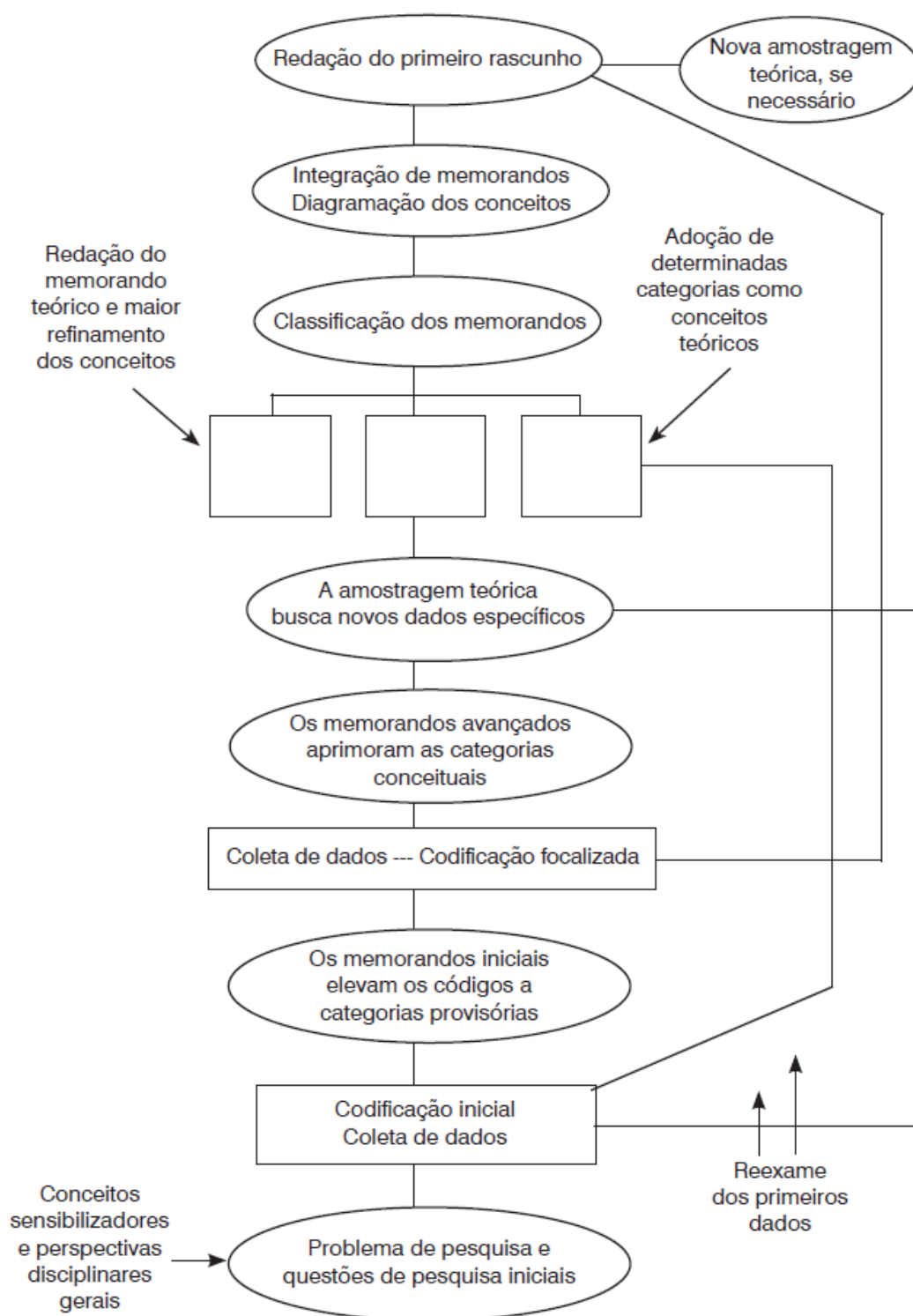
⁴⁴ Collier, David, Henry E. Brady, and Jason Seawright. 2010. "Outdated Views of Qualitative Methods: Time to Move On." *Political Analysis* 18 (4) : 506–13.

O método da TF aceita diferentes formas de coleta de dados buscando maior rigor na qualidade deles: dados relevantes, detalhados e completos para a compreensão de fatos e suas circunstâncias, das ações e dos seus significados. De posse dos dados, o pesquisador realiza a codificação. Existem dois tipos principais de codificação na TF: o primeiro deles é codificação inicial, na qual o pesquisador estuda os seus dados rigorosamente linha por linha, para começar a conceituar suas ideias e o segundo, é a codificação focalizada, na qual, o pesquisador separa, classifica e sintetiza os dados.

A etapa de amostragem teórica, saturação e classificação tem como objetivo refinar as categorias selecionadas. Nesta etapa, pode ser feita nova coleta de dados para obtenção de dados mais seletivos a fim de refinar e completar as categorias em análise. Na amostragem teórica, utilizamos a amostra para desenvolver as propriedades das suas categorias selecionadas até que não surjam mais propriedades novas e dessa forma, saturamos as categorias com dados.

Finalmente, a fase de redação do manuscrito envolve a redação e a elaboração de uma análise. Nesse momento acontece a revisão da bibliográfica, o retorno às questões iniciais da pesquisa e a construção de uma teoria com base nos dados coletados para a elaboração de um esquema teórico. O processo da TF pode ser visualizado na figura 8:

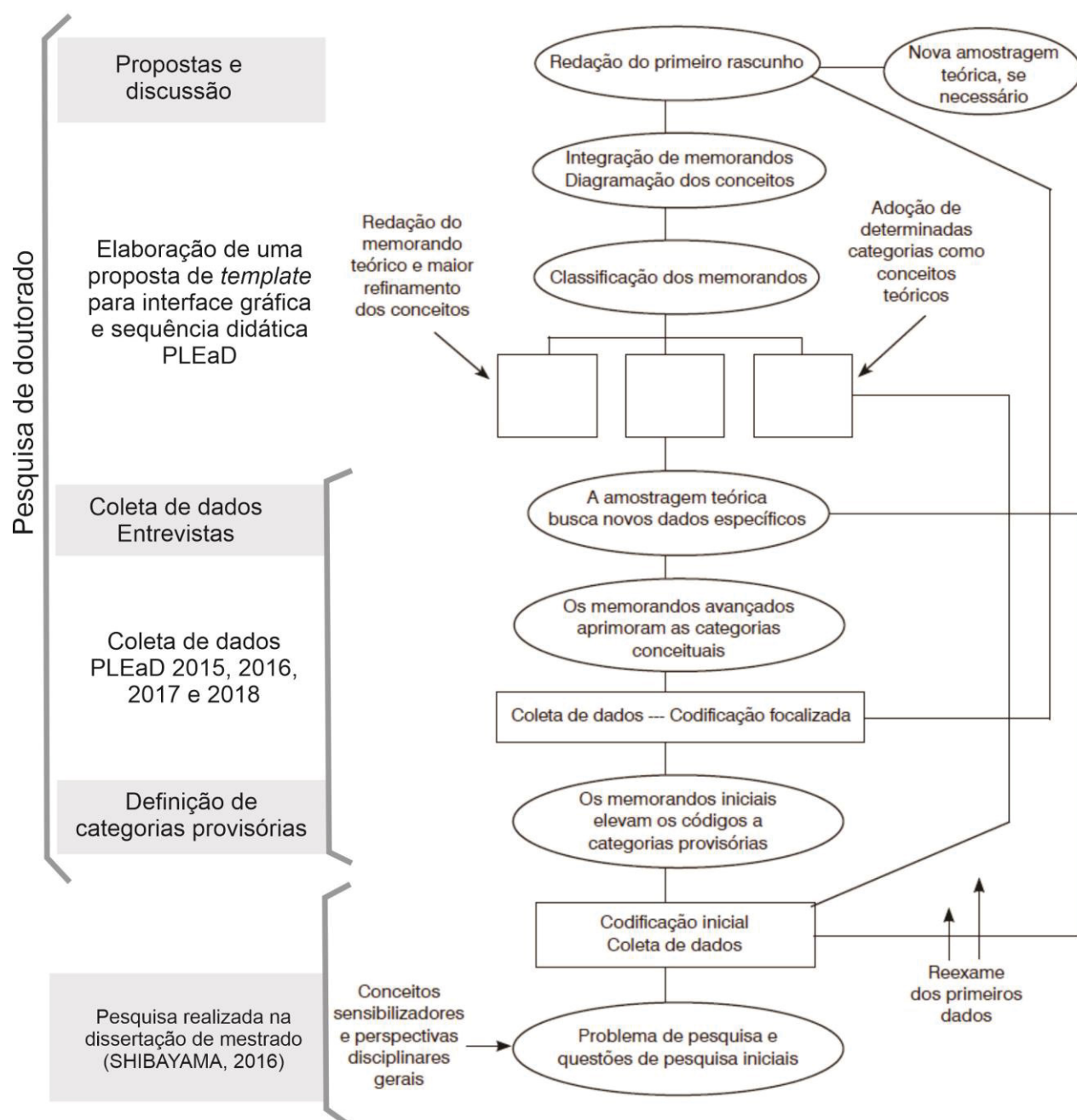
FIGURA 8 – O PROCESSO DA TEORIA FUNDAMENTADA



FONTE: Charmaz (2009).

O processo da TF aplicado ao percurso metodológico deste estudo pode ser ilustrado na figura 9:

FIGURA 9 – O PLEAD E O PROCESSO DA TEORIA FUNDAMENTADA



FONTE: Adaptado de Charmaz (2009)

As questões iniciais do presente estudo surgiram após a edição piloto do curso PLEaD em 2015. Considerei os dados gerados na dissertação (SHIBAYAMA, 2016) para uma codificação inicial e definição de categorias provisórias.

A coleta de dados focalizada aconteceu, predominantemente, nas edições 2016 e 2017 do curso. Momento no qual, envolvendo métodos da PA e da TF,

ofertamos o curso e realizei testagens orientadas por perguntas e hipóteses. Os dados gerados foram separados, classificados e sintetizados. Os dados gerados nas duas edições do curso e testagens adicionais foram utilizados para aprimorar as categorias conceituais e assim definir a amostragem teórica deste estudo.

A busca de dados mais específicos para o refinamento da etapa da amostragem teórica foi realizada através de entrevista em profundidade, com base nas categorias analíticas, com as professoras da equipe PLEaD. Segundo Charmaz (2009):

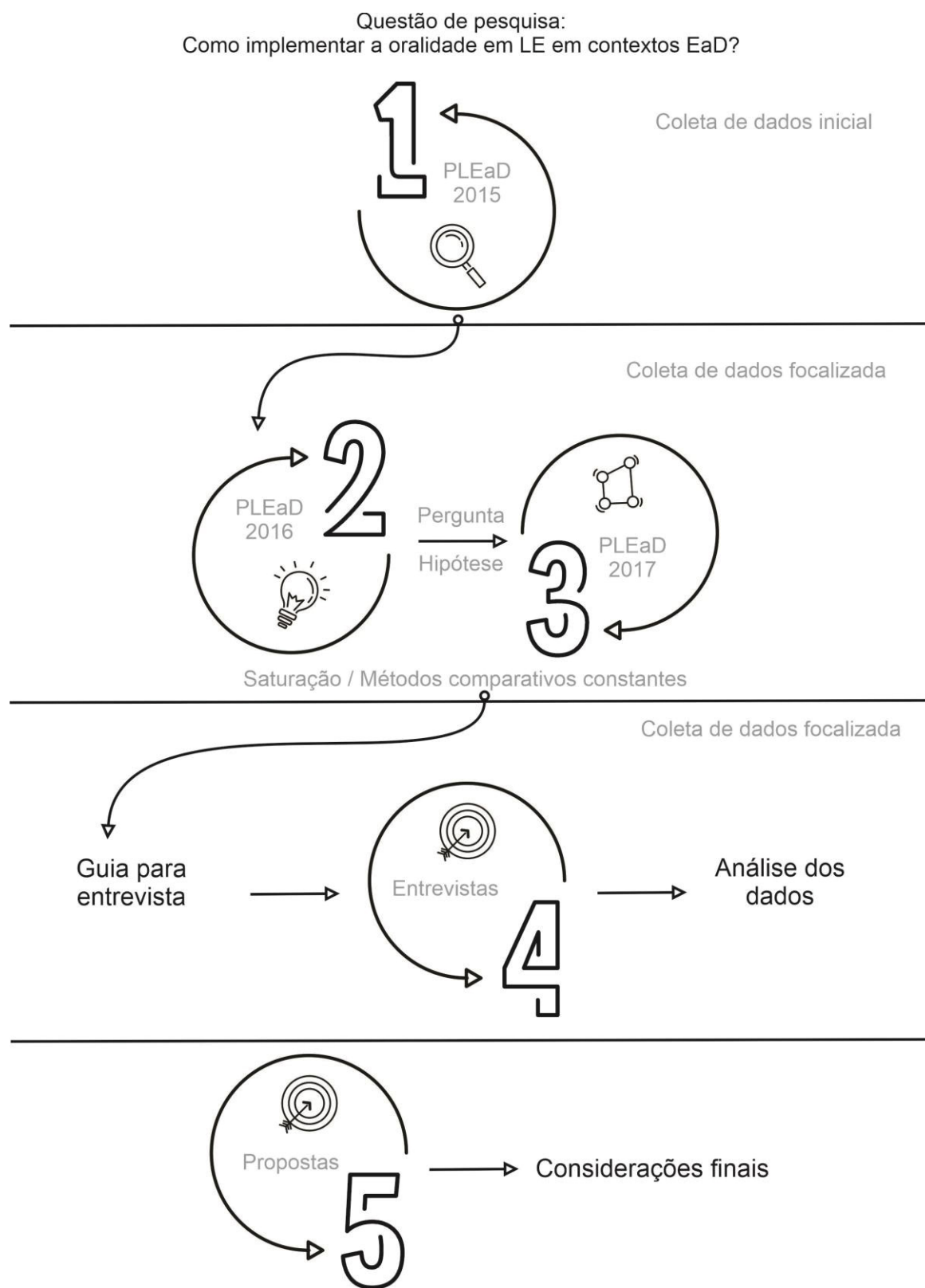
A entrevista é uma conversa direcionada (Lofland e Lofland, 1984, 1995). A entrevista intensiva permite um exame minucioso de um tópico em particular, com uma pessoa que tenha tido experiências relevantes (CHARMAZ, 2009, p. 46).

Por possibilitar um exame minucioso a respeito de uma temática em particular, os dados coletados com as entrevistas foram analisados com o objetivo de elaborar uma sequência didática de PLEaD. Após a aplicação da SD, acontece a coleta de dados através de questionários com os estudantes participantes. Os dados advindos dos questionários fornecem então, os recursos para a redação e a elaboração de uma análise à luz da revisão bibliográfica para a organização de um construto, a teoria fundamentada com os dados coletados no PLEaD.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Por articular reflexão teórica e prática colaborativa de cada edição realizada do PLEaD utilizando métodos da PA e da TF, o percurso metodológico deste trabalho segue o processo da TF contendo ciclos de pesquisa-ação. A FIGURA 10 ilustra o processo de pesquisa percorrido neste estudo. Os números de 1 a 5 representam os ciclos de pesquisa-ação. Cada um dos ciclos envolveu a realização de uma etapa da pesquisa, reflexão teórica, considerações acerca dos dados, formulação de perguntas e hipóteses para novas ações. Foram também realizados testes e estudos específicos a fim de confirmar hipóteses e levantar outras indagações.

FIGURA 10 – PERCURSO METODOLÓGICO NAS EDIÇÕES DO PLEAD



FONTE: A autora (2020)

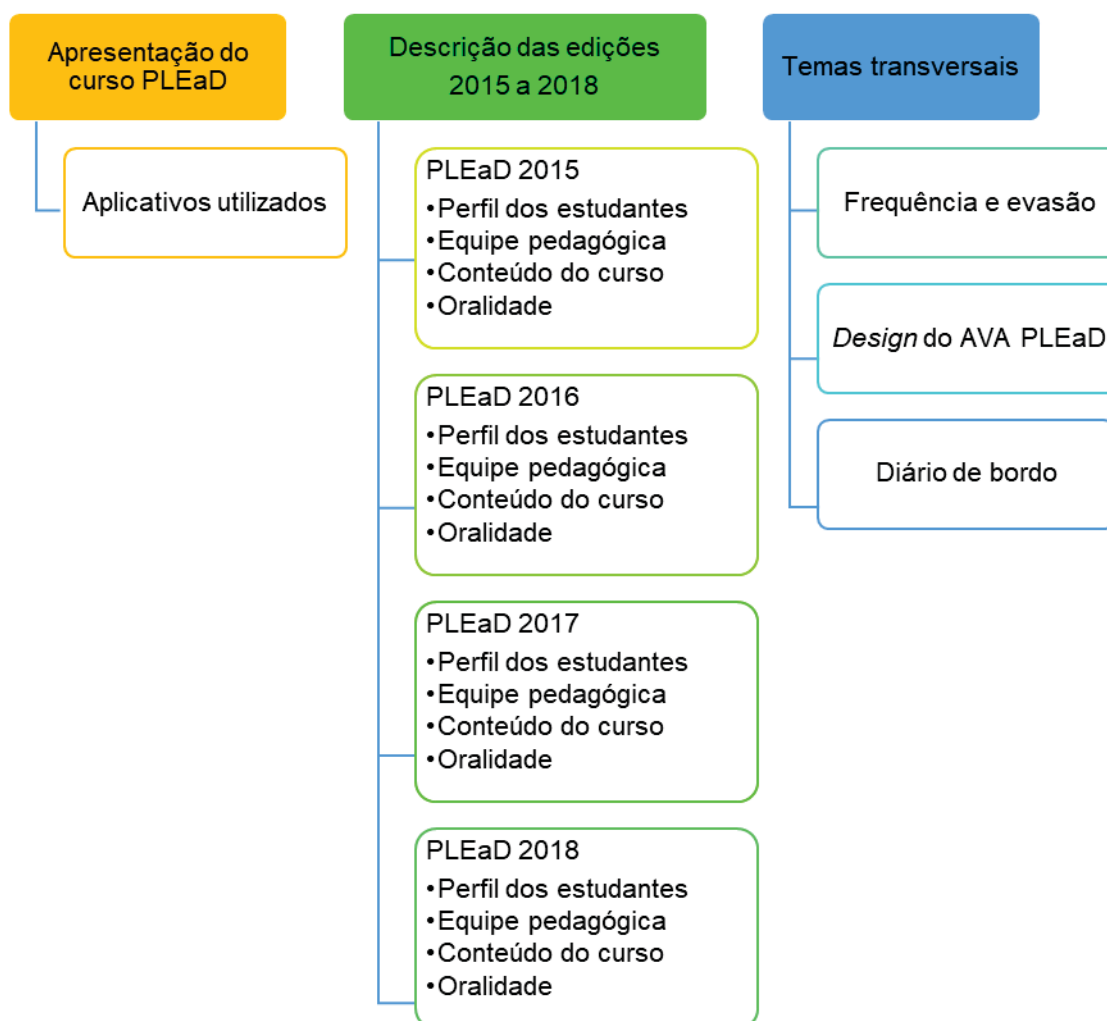
Os diferentes ciclos de pesquisa formam um conjunto que, no método da TF, pretende responder à questão norteadora: como implementar a interação oral em língua estrangeira em contextos de ensino e aprendizagem a distância?

O ciclo 1 é o ponto de partida e utiliza os dados coletados na dissertação para uma coleta de dados inicial e definição de categorias provisórias. Nos ciclos 2 e 3 acontecem as edições 2016 e 2017 curso PLEaD bem como testagens adicionais. Neste momento, houve a coleta de dados focalizada na qual os dados gerados foram separados, classificados e sintetizados. Os dados revelaram categorias conceituais, a amostragem teórica, que serviu de guia para orientar a elaboração de um roteiro de entrevista com as professoras da equipe pedagógica do PLEaD. No ciclo 4 acontece a busca mais profunda de dados da amostragem teórica e neste momento, acontece a entrevista em profundidade. No ciclo 5, os dados das entrevistas foram analisados a fim de nortear a criação de uma sequência didática de PLEaD e proposta de *template* para a interface gráfica do AVA.

Este percurso metodológico é organizado neste capítulo em quatro partes: a primeira parte contém a apresentação do PLEaD, a segunda parte, a coleta de dados focalizada, a terceira parte, os dados gerados e a quarta parte, a proposta.

A primeira parte é extensa e, para localizar o leitor, se organiza conforme a FIGURA 11:

FIGURA 11 – PERCURSO METODOLÓGICO – DESCRIÇÃO DO PLEAD



FONTE: A autora (2020).

Inicialmente, são mostrados aspectos gerais do curso, os aplicativos utilizados e depois são detalhadas as edições 2015 a 2018. Cada uma das edições aborda quatro aspectos: perfil dos estudantes, equipe pedagógica, conteúdo do curso e oralidade. Após a descrição são discutidos temas transversais presentes em diferentes edições como a evasão do curso, o *design* do AVA e o diário de bordo das professoras.

4.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO PLEAD

Como abordado na seção 1.2 deste trabalho, o objetivo geral do curso PLEaD é possibilitar ao estudante estrangeiro uma familiarização com o português como língua estrangeira através de atividades envolvendo aspectos culturais que

compõem a sociedade brasileira e, mais especificamente, a cidade de Curitiba. O resultado esperado com esta edição piloto (2015) era obter uma avaliação dos estudantes e das professoras a respeito da abordagem pedagógica e propor mudanças e melhorias necessárias. (SHIBAYAMA, 2016)

4.1.1 Aplicativos utilizados

Foram utilizados três recursos tecnológicos no desenvolvimento do curso: *Moodle*⁴⁵, *Learning Apps*⁴⁶ e *Padlet*⁴⁷.

O *moodle* é uma plataforma de aprendizagem, oferece aos profissionais de educação a possibilidade de desenvolver AVAs e oferecer cursos a distância, através de seus recursos como: fórum, chat, enquete, diário, tarefa, lição, wiki, questionário e base de dados.

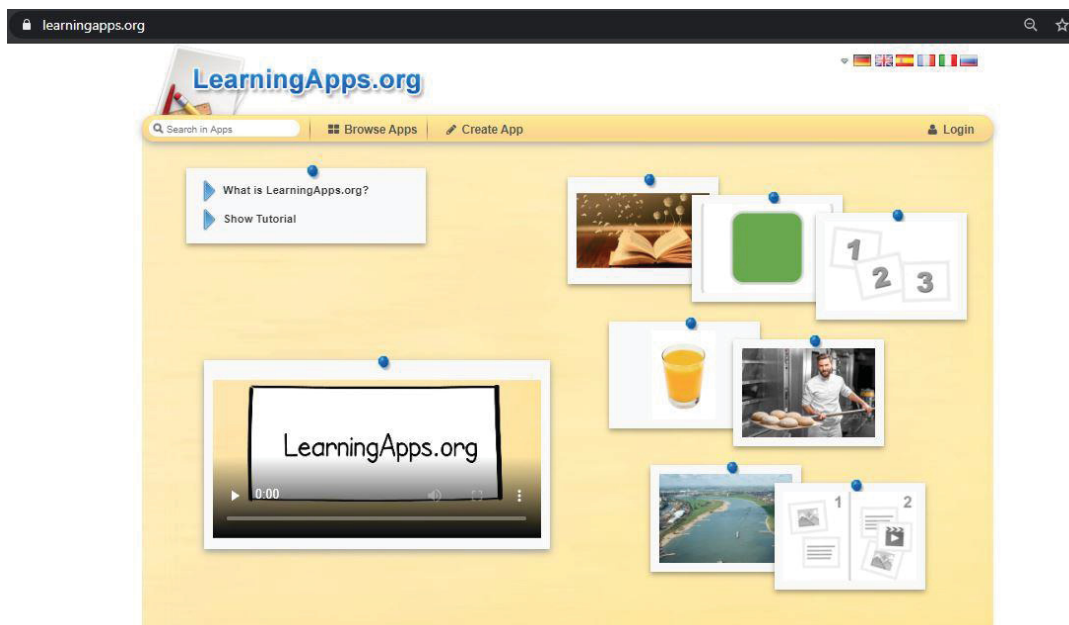
O aplicativo denominado *Learning Apps* foi desenvolvido para web 2.0 para facilitar os processos de ensino e aprendizagem através de pequenos módulos interativos. Estes módulos podem ser criados online no endereço <https://learningapps.org/> e incorporados em ambientes virtuais, neste caso, na plataforma *moodle*. A ferramenta é mostrada na FIGURA 12:

⁴⁵ Disponível em www.moodle.org Acesso em agosto/2018.

⁴⁶ Disponível em <https://learningapps.org> Acesso em agosto/2018.

⁴⁷ Disponível em <https://pt-br.padlet.com> Acesso em agosto/2018.

FIGURA 12 – LEARNING APPS



FONTE: LEARNING APPS (2020).

Outro aplicativo online é o *padlet* que funciona como um mural possibilitando a construção de um espaço para que os usuários possam publicar textos, fotos, links, vídeos ou outro conteúdo de forma colaborativa. As publicações podem ser feitas individualmente ou coletivamente. Cada espaço colaborativo é chamado de mural, podendo ser usado como um quadro de avisos particular ou um trabalho em grupo. O *padlet* é utilizado por empresas, escolas e universidades como ferramenta para encorajar conversas criativas multimídia. É um aplicativo gratuito de uso intuitivo e de fácil acesso através de computador, tablet ou celular e internet. Por estas razões, mostrou-se adequado para ser utilizado como instrumento de testagem a fim de verificar a possibilidade de uso como dispositivo de apoio ao ensino presencial. Ao acessar o endereço <https://pt-br.padlet.com/> o usuário encontra a apresentação da FIGURA 13:

FIGURA 13 – PADLET



FONTE: PADLET (2020).

Além disso, um recurso utilizado no desenvolvimento do conteúdo do curso foi o google forms⁴⁸. Esta escolha por parte da equipe pedagógica surgiu para suprir a falta de conhecimento técnico do *moodle* e de programação para inserção das atividades no AVA. Assim, foram criados formulários para que os estudantes pudessem responder às atividades.

Os caminhos percorridos nas edições do PLEaD são descritos nas seções a seguir.

4.1.2 Descrição das edições 2015 a 2018

Esta seção descreve cada uma das edições expõe o perfil dos estudantes, a composição da equipe pedagógica, a organização do material didático e a implementação da oralidade.

Após a realização do curso piloto em 2015, havia a expectativa de continuidade e melhoria do curso. Como pesquisadora e integrante desta nova equipe multidisciplinar que se compôs, reorganizamos as edições seguintes com a atenção voltada para explorar a habilidade oral mais especificamente através de atividades de expressão oral. Para isso, foram levantadas algumas hipóteses para testagens.

Gil (2002) pontua a hipótese como uma “tentativa de oferecer uma solução possível mediante uma proposição, ou seja, uma expressão verbal suscetível de ser

⁴⁸ Disponível em <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> Acesso em agosto de 2019.

declarada verdadeira ou falsa” (GIL, 2002). O autor coloca o processo de elaboração de hipóteses como sendo “de natureza criativa.” (GIL, 2002, p.35). Tais considerações encontram respaldo em Lakatos e Marconi (1995) quando colocam as hipóteses como respostas possíveis e provisórias em relação às questões de pesquisa e instrumentos importantes como guias na tarefa de investigação.

Ainda segundo Gil, (2002), as hipóteses podem surgir de diversas fontes como observação, resultados de outras pesquisas, teorias e intuição e deve ser específica, conceitualmente clara, parcimoniosa, deve estar relacionada com as técnicas disponíveis, deve ter referências empíricas, deve estar relacionada com uma teoria.

Diante dessa noção de hipótese, a cada edição do curso, novas questões foram surgindo, diferentes hipóteses levantadas e testagens realizadas para verificar quais as possibilidades exploraram a oralidade. Os dados foram gerados com os participantes, professores e estudantes, para análise posterior.

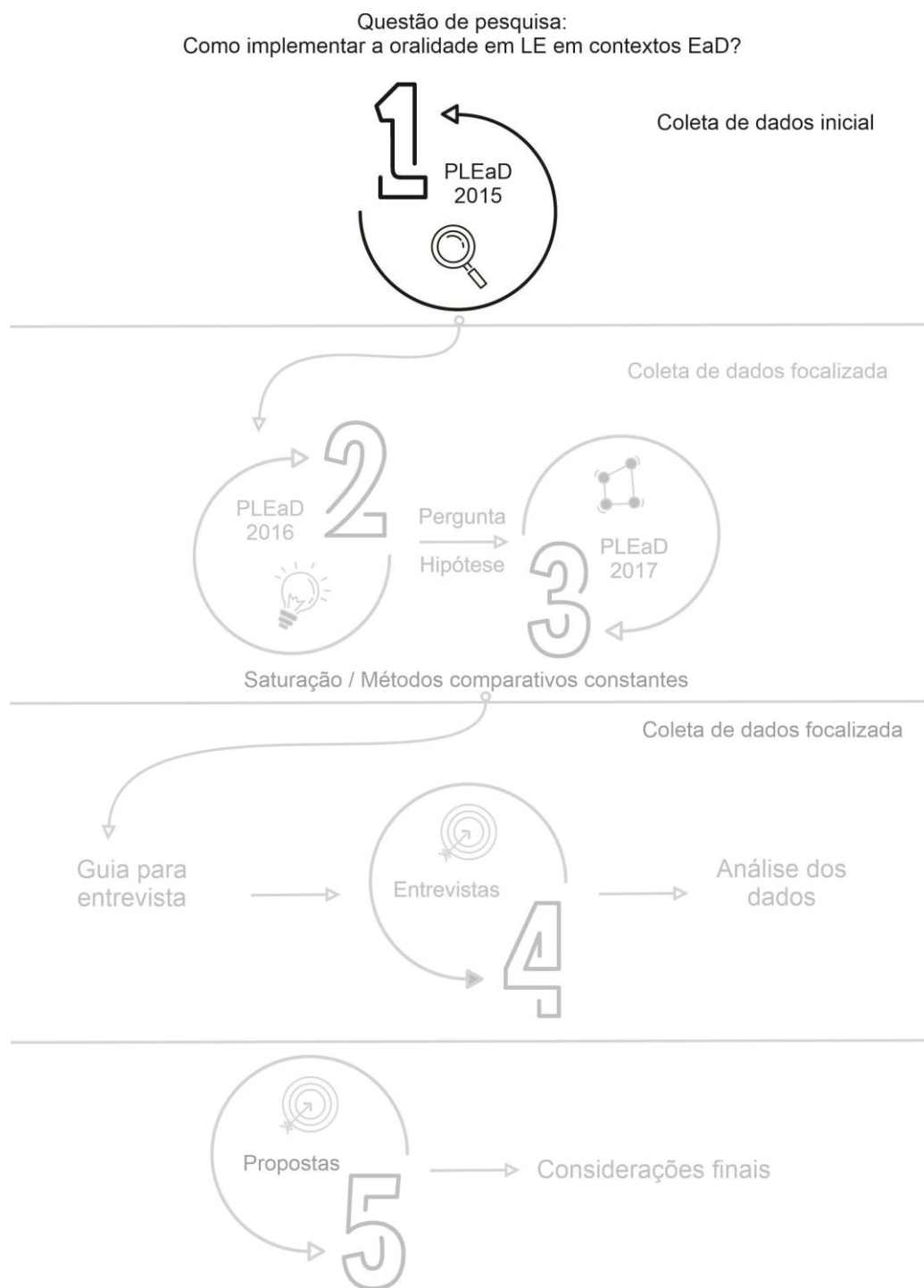
Recorde que Glaser (1978 e 1998) aconselha você a iniciar o processo analítico perguntando “Estes dados representam um estudo de quê?” (1978, p. 57). Se fizermos essa pergunta a cada etapa do processo analítico e buscarmos a resposta que se encaixe de forma mais essencial, poderemos descobrir que determinados significados e ações do nosso mundo em estudo sugerem conexões teóricas a ideias contundentes que não nos tinham ocorrido. (CHARMAZ, 2009, p. 189)

As hipóteses são abordadas no QUADRO 1 - dúvidas a cada semana no curso PLEaD da seção 4.1.3 e no QUADRO 17 – hipóteses e respostas PLEaD da seção 4.2. A seguir, a descrição das edições 2015 a 2018 do PLEaD.

4.1.3 PLEaD 2015

Para localizar o leitor no percurso metodológico, a etapa PLEaD 2015 é destacada na FIGURA 14:

FIGURA 14 – PERCURSO METODOLÓGICO: PLEAD 2015



FONTE: A autora (2020)

A experiência do curso piloto PLEaD que aconteceu em 2015 foi o ponto de partida para os estudos do presente trabalho. Na perspectiva do método da TF,

utilizo dados coletados no projeto piloto como a coletada de dados inicial para o estudo. Por este motivo, faço uma breve apresentação sobre o PLEaD 2015, denominado ciclo de pesquisa-ação 1 no desenho da pesquisa, FIGURA 14, deste trabalho.

O curso piloto PLEaD aconteceu de fevereiro a julho de 2015 com duração de 12 semanas. A equipe pedagógica era formada por mim, professora pesquisadora autora deste trabalho e duas outras professoras. Como professoras pesquisadoras (BORTONI-RICARDO, 2008) tivemos uma atitude de reflexão em que, a cada semana, a unidade temática era adequada conforme a performance dos estudantes na semana anterior. Utilizando métodos da PA, as questões recorrentes eram discutidas entre as professoras para tentativas de melhorias, conforme o QUADRO 1:

QUADRO 1 – DÚVIDAS A CADA SEMANA NO CURSO PLEaD

	Questão encontrada	Tentativas/hipóteses
Semana 1	Qual o perfil dos estudantes? Já estudaram português?	Elaborar questionário
Semana 2	Que atividades são adequadas ao contexto EAD?	Explorar tecnologias
Semana 3	O curso é disponibilizado em francês ou português?	Conforme respostas dos estudantes, enunciados passam a ser em português.
Semana 4	Como promover maior interação entre 2 estudantes participantes?	Tentativa 1 de envolver estudantes de FLE
Semana 5	Como explorar oralidade?	Atividade com gravação de áudio
Semana 6	Como envolver os estudantes para não desistir do curso?	Diminuir o tamanho da unidade temática
Semana 7		
Semana 8		
Semana 9	Como promover mais interação?	Tentativa 2 de envolver estudantes de FLE
Semana 10	Como explorar expressão oral?	Proposta de tarefa com gravação de áudio
Semana 11		
Semana 12	Como explorar interação oral?	Encontro <i>Skype</i>

FONTE: SHIBAYAMA (2016)

Após a realização do curso, os estudantes participantes foram entrevistados e, a partir dos dados gerados nas entrevistas, realizei o tratamento dos mesmos utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (1977, 2011).

A pergunta norteadora da dissertação (SHIBAYAMA, 2016) “como elaborar tarefas para o curso PLEaD?” gerou categorias para análise dos dados, a saber: impressões gerais a respeito do curso, atividades e tarefas, papel do tutor, interação

na plataforma, uso das competências de expressão e compreensão orais e escritas e sugestões de melhorias para o curso.

Durante a entrevista, cada participante (P1 e P2) teve a oportunidade de citar aspectos que considerava relevantes e que, desta forma, poderiam ser retomados e abordados mais profundamente na sequência da entrevista.

Tanto P1 quanto P2 responderam positivamente a respeito do curso reforçando a tendência de uso das tecnologias no ensino (LEFFA, 2002, 2006, 2012; LÉVY, 1999, PAIVA, 2008, LÉVY, 1999). (SHIBAYAMA, 2016)

Foram citados elementos de oralidade e questões culturais:

P1 apresenta também as estratégias utilizadas para melhorar a compreensão oral. A questão cultural também foi lembrada através de uma tarefa que explorava entender as informações de um ingresso para comparecer à apresentação musical. (SHIBAYAMA, 2016)

Em relação ao papel do professor, percebe-se a expectativa de retorno do professor com relação às atividades realizadas. “Houve considerações negativas, pois as expectativas não foram atendidas a contento faltando retorno das atividades e interações de ensinantes e aprendentes.” (SHIBAYAMA, 2016, p.123).

A categoria do papel do tutor foi a que teve mais expectativas pelos participantes e foi a menos atendida durante o curso. O assunto foi retomado mais de duas vezes pelos participantes da entrevista que apontaram a falta de interação e *feedback*.

P1 faz observações pontuais acerca de sua expectativa citando, para isso, sua experiência com o ensino presencial: “eu gostaria que fosse como na escola com a minha folha e o professor que corrige e disse para mim “isso não está certo, esse é o erro.”

4.1.3.1 Perfil dos estudantes

O grupo de *estudantes* participantes da edição 2015 foi formado por dois *estudantes* da UGA que iniciaram e realizaram o curso até o final. Um dos estudantes possuía formação em licenciatura-francês e em 2015 cursava o mestrado em didática de línguas na UGA, sua língua materna era o francês e não havia estudado português formalmente antes do início no curso PLEaD. Antes do início do curso, seu contato com o português aconteceu através de viagens, amigos

e músicas. O outro estudante possuía formação em licenciatura-francês e em 2015 cursava o mestrado em didática de línguas na UGA, sua língua materna era o francês e seu primeiro contato com o PLE iniciou 2 meses antes de iniciar no curso PLEaD através do curso de português para estrangeiros presencial no *Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines* (LANSAD).

QUADRO 2 – ESTUDANTES PLEAD 2015

Ano	Edição	Universidade	Língua materna	Unidades temáticas
2015	1ª	UGA, França	Francês	1, 2, 3, 4, 5, 6

FONTE: SHIBAYAMA (2020).






4.1.3.2 Equipe pedagógica






O desenvolvimento de um projeto como PLEaD em uma instituição pública depende de políticas organizacionais e de elementos, como por exemplo, disponibilidade de estrutura física e de equipe para a organização do curso. Políticas organizacionais entendidas como:

guias orientadoras que balizam as ações para o atingimento das metas e objetivos estabelecidos para a organização. As políticas definem limites ou fronteiras dentro dos quais as pessoas podem tomar suas decisões. (GESTÃO DE SEGURANÇA PRIVADA, 2015)

Em 2015, havia 3 professoras envolvidas diretamente com o curso além da coordenadora e do estagiário de *design*. O grupo de cinco pessoas que fizeram parte da equipe PLEaD bem como as funções desempenhadas por seus membros podem ser visualizados no QUADRO 3:

QUADRO 3 – EQUIPE PLEAD E SUAS FUNÇÕES EM 2015

Funções					
Coordenador(a)	●				
Assessor(a)		●			
Professor(a) conteudista		●	●		
Produtor(a) audiovisual		●	●		
Tutor(a) EaD		●	●		
Tutor(a) presencial					●
Técnico(a) EaD					
Supervisor(a) de estágio		●			
Designer do AVA		●			
Contato para convênios					

Funções					
Estagiário(a) / <i>design</i>				●	
Estagiário(a) / PLE					
Estagiário(a) / audiovisual					

FONTE: A autora (2020)

4.1.3.3 Conteúdo do curso

As atividades e tarefas foram organizadas pelas professoras tutoras juntamente com a reflexão teórica a respeito do ELT e perspectiva de uso da língua com foco na ação (CLARK, 2002) para propor tarefas através de unidades temáticas que utilizam diferentes gêneros textuais (BAKHTIN, 2000, MARCUSCHI, 2002), tomando como ponto de partida o material didático-base criado pela equipe pedagógica do Celin. Por isso, importava saber se o embasamento teórico e metodológico das unidades temáticas era percebido pelos participantes através das tarefas propostas (PRABHU, 1987; SANTOS, 2014; WILLIS, 1996). As tarefas foram pensadas conforme critérios de adequação ao contexto de ensino, perfil dos estudantes e seleção de textos e da temática (SANTOS, 2014). Os participantes enfatizaram a expectativa da aprendizagem colaborativa com pares, seja com o professor tutor ou com colegas aprendentes. Neste aspecto pode-se dizer que o curso valorizou mais a aprendizagem em interação com objetos na medida em que disponibilizou mais atividades para realização individual na interação com os conteúdos das UTs do que realizadas em grupos ou pares.

Moore e Kearsley (2007) defendem que a eficácia do ensino a distância depende de uma compreensão da natureza das interações e de como facilitá-las através da comunicação nos ambientes virtuais. Os dados gerados nesta edição piloto (SHIBAYAMA, 2016) reforçam a proposta dos autores em explorar os diferentes tipos de interação para a construção de conhecimento: a interação do estudante com o conteúdo, com o docente e com outros estudantes para a construção de conhecimento envolvendo uso real da língua (CLARK, 2002).

Ao fim da entrevista os participantes foram convidados para críticas e sugestões. Tais sugestões foram relevantes especialmente porque os participantes possuem a formação em línguas e eram mestrandos em didática de francês língua estrangeira (FLE). O fato de serem pesquisadores da área de letras lhes confere um

status de estudante com criticidade o suficiente para atuar como agente de seu conhecimento, visão e prática de estratégias de aprendizagem. Aspectos relevantes foram retomados como papel do professor, interações e oralidade. As sugestões são elencadas a seguir:

a) Realizar teste de perfil do estudante e identificação de nível no início do curso; b) Organizar e disponibilizar uma lista de exercícios conforme o nível de conhecimento de línguas dos aprendentes; c) Dar *feedback* das atividades; d) Sugerir dicas de sites gratuitos com exercícios autocorretivos de gramática e vocabulário, opcional para estudantes que tenham interesse e que utilizem desta estratégia para se desenvolver na língua; e) Possibilitar mais interações orais para melhorar a pronúncia; f) Realizar mais atividades envolvendo interações reais a exemplo da atividade que fez uso do *Skype*. (SHIBAYAMA, 2016)

As observações atendem a requisitos de possibilidade de execução uma vez que dependem, basicamente, da ação do professor e na forma como este propõe as tarefas e conduz o curso. Especial atenção dada às sugestões c, e e f que envolvem a ação do tutor e atividades orais. Os dados coletados com os participantes acerca da oralidade são detalhados na seção a seguir.

4.1.3.4 Oralidade

Como abordado na seção 2.1 a respeito das relações de linguagem e oralidade, o ensino de LE envolve o domínio de uma competência comunicativa (DELL HYMES, 1979; ALMEIDA FILHO, 1993; FRANCO, ALMEIDA FILHO, 2009) dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido deve-se considerar o conhecimento do falante no uso da língua bem como o conhecimento das normas e convenções sociais. Tal processo envolve ainda o uso das habilidades linguísticas de expressão e compressão orais e escritas. É certo que não se pode isolar uma das habilidades para fazer uso da língua, uma vez que a linguagem é utilizada de maneira integral, mas a elaboração de atividades e sua posterior aplicação pode evidenciar alguma delas e foram separadas neste estudo para fins de exposição. Para a descrição dos cursos PLEaD, organizei um quadro com as habilidades exploradas para contrapor o enfoque dado à escrita e ao oral nas diferentes atividades que compõem o curso. O QUADRO 4 relaciona as unidades temáticas e as habilidades exigidas para a realização das atividades de cada uma delas:

QUADRO 4 – UNIDADES TEMÁTICAS, MICROTAREFAS E HABILIDADE EXPLORADAS NO PLEAD 2015

Unidade temática	Habilidades exploradas			
	Compreensão escrita	Expressão escrita	Compreensão oral	Expressão oral
Conhecendo o Brasil	X	X	x	
Primeiros contatos	X	X	x	
Vida cotidiana	X	X	x	
Viagem e turismo	X	X	x	X
	X		x	X
Fatos passados	X	X		
	X	X		
Vida profissional e universitária	X	X	X	X
	X	X		

FONTE: ADAPTADO DE SHIBAYAMA, (2016)

O curso envolveu uma tarefa final que não consta no QUADRO 4. Para esta tarefa, convidamos estudantes brasileiros estudantes de FLE no Celin-UFPR para interações escritas e orais com os estudantes da UGA. O QUADRO 5 apresenta, semana a semana, os enunciados de cada uma das etapas desta tarefa final.

QUADRO 5 – TAREFA FINAL DO CURSO PLEaD

Semana	Etapas	Enunciado
1	Interação através do fórum.	Convidamos alunos brasileiros de Curitiba para participar de um fórum em português/francês. Entre no fórum e se apresente aos colegas e coloque um horário de disponibilidade para um encontro de 30 minutos.
2	Gravação de vídeo	Fazer um vídeo de até 5 minutos apresentando a cidade (alunos UFPR e Grenoble).
3	Interação no skype (15 minutos em francês e 15 minutos em português).	Acessar o skype no horário combinado para interagir com os colegas. Orientações para encontro: - Assistir aos vídeos postados pelos colegas; - Escolher até três partes do vídeo para comentar; - Tirar dúvidas dos colegas sobre a língua portuguesa e francesa e sobre aspectos culturais;

FONTE: SHIBAYAMA (2016)

Esta tarefa realizou uma interação assíncrona com estudantes brasileiros de FLE do Celin-UFPR através da gravação de um vídeo sobre a cidade onde os estudantes se encontravam. Os estudantes do Celin-UFPR fizeram uma gravação sobre Curitiba e os estudantes da UGA gravaram um vídeo sobre a respectiva cidade, Grenoble. O objetivo do vídeo era mostrar as cidades para que estes estudantes, futuros intercambistas, pudessem conhecer um pouco do lugar onde poderiam vir a morar e desenvolver seus estudos. Além disso, o vídeo foi utilizado

como requisito sobre o qual as professoras elaboraram outra atividade: organizaram um roteiro para uma interação oral síncrona através do skype na qual os aprendentes puderam interagir através de perguntas e respostas sobre as cidades.

P1 aponta sua expectativa com relação à correção deste vídeo. As professoras tutoras não deram um *feedback* específico apontando erros e acertos e sim, uma avaliação geral da participação no curso através de chats, fóruns, vídeo, entrega de atividades solicitadas, realização das tarefas e *skype*.

Embora houvesse desejo de colocar estes estudantes em contato desde a primeira semana do curso, a interação entre estudantes brasileiros e estrangeiros só aconteceu na tarefa final do curso. Esta tarefa possibilitou a interação oral síncrona entre estudantes de FLE do Celin-UFPR com estudantes da UGA. A atividade foi positivamente avaliada por estudantes brasileiros e pelas professoras tutoras sustentando a aprendizagem como fruto da construção social (VYGOTSKY, 1978) através da interação entre os sujeitos (ELLIS, 1999, LEFFA, 2006).

A solicitação de P1 e P2 por mais interações orais síncronas, a exemplo da tarefa que utilizou o *Skype*, mostra o interesse dos participantes em aprender e fazer uso da língua em colaboração com outros sujeitos (ELLIS, 1999, LEFFA, 2006).

Na presente pesquisa, com base no processo da TF, os dados gerados no PLEaD 2015 foram considerados como a coleta de dados inicial. Nesta etapa, segundo Charmaz (2009), através da análise dos dados são elencadas categorias. As categorias que emergiram dos dados das entrevistas são: ambiente virtual, nivelamento, *feedback*, interação e oralidade.

QUADRO 6 – CATEGORIAS EMERGENTES DOS DADOS DO PLEaD 2015

Categorias	Análise das entrevistas
Ambiente virtual	Organizar e disponibilizar uma lista de exercícios conforme o nível de conhecimento de línguas dos aprendentes; Sugerir dicas de sites gratuitos com exercícios autocorretivos de gramática e vocabulário, opcional para estudantes que tenham interesse e que utilizem desta estratégia para se desenvolver na língua; Realizar teste de perfil do estudante e identificação de nível no início do curso;
Tutor/ feedback	Dar feedback das atividades;
Interação	Realizar mais atividades envolvendo interações reais a exemplo da atividade que fez uso do <i>Skype</i> . Possibilitar mais interações orais para melhorar a pronúncia;
Oralidade	Realizar mais atividades envolvendo interações reais a exemplo da atividade que fez uso do <i>Skype</i> . Possibilitar mais interações orais para melhorar a pronúncia;

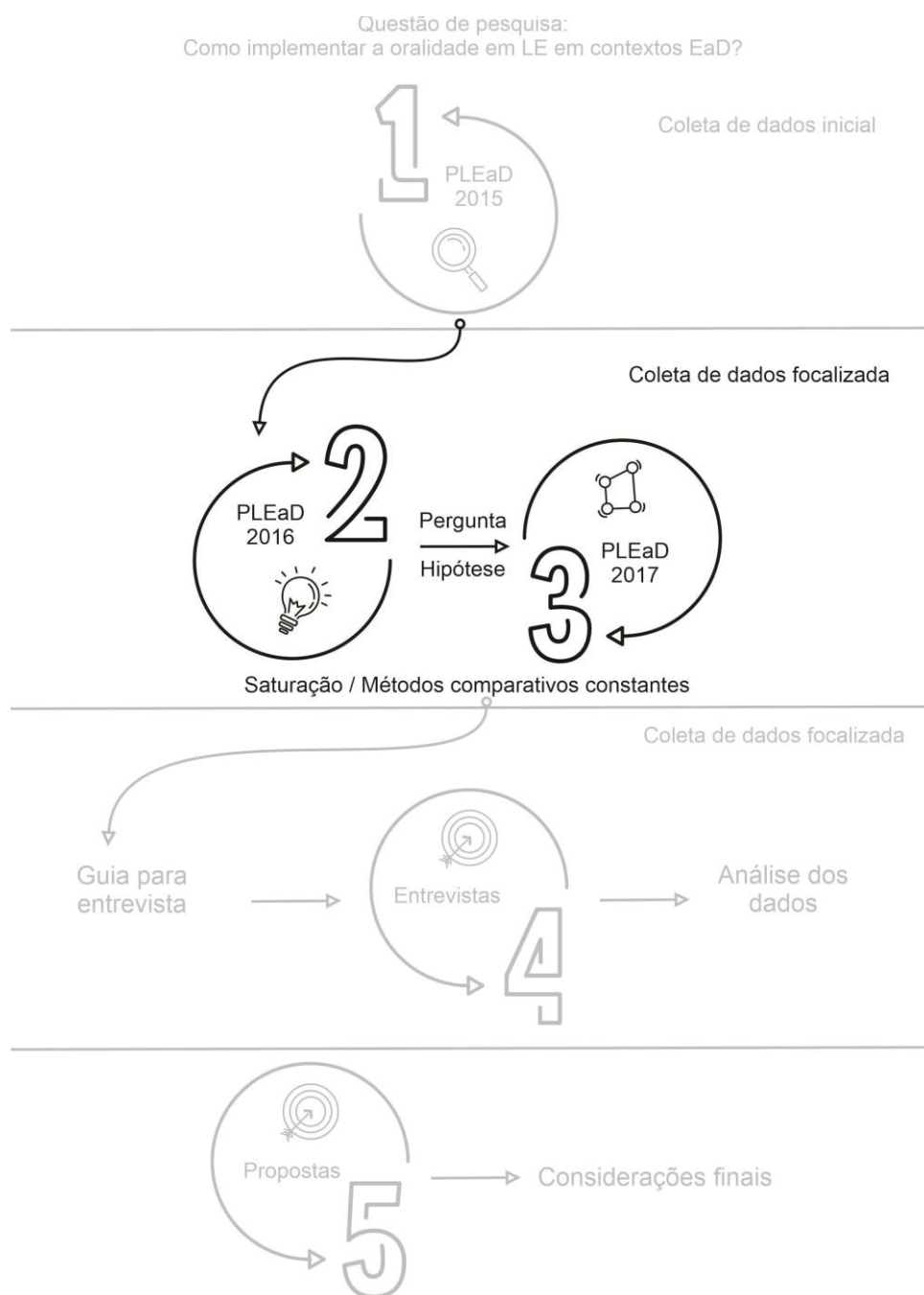
FONTE: A autora (2020)

A sugestão sobre interação e oralidade surgem juntas mostrando a visão de construção de conhecimento sobre e na língua em uso. A atividade no *Skype* envolveu interação síncrona, foi realizada uma vez e reforça a necessidade de interações reais para construção de sentidos na língua estrangeira. O curso possui exercícios autocorretivos para os quais, os estudantes já conhecem as respostas no momento de realização da atividade e, por isso, sabe-se que as atividades para as quais foi solicitado o feedback eram as atividades dissertativas. Esta é uma das atribuições do professor tutor e por isso as categorias estão elencadas juntas no QUADRO 6. Em termos de ações pedagógicas do projeto PLEaD, com relação ao material didático, nas edições seguintes foi elaborado e disponibilizado um caderno de exercícios seguindo um modelo de caderno de exercícios dos cursos presenciais de PLE do Celin. Sobre o nivelamento, a equipe pedagógica desenvolveu um módulo introdutório no curso PLEaD para este fim. Em termos de oralidade, esta edição piloto realizou interação oral entre os estudantes utilizando envio de vídeos através de links de compartilhamento por e-mail e uso do *Skype*. Não foi realizada atividade de interação oral no *moodle* e por isso, buscou-se uma implementação de atividades relacionadas à habilidade de expressão oral nas edições seguintes.

4.1.4 PLEaD 2016

Para melhor entendimento, as edições 2016 e 2017 são destacadas no percurso deste estudo como mostra a FIGURA 15:

FIGURA 15 – PERCURSO METODOLÓGICO: PLEAD 2016 E 2017



FONTE: A autora (2020)

No percurso metodológico do estudo, nas edições 2016 e 2017, os dados foram coletados a partir da observação participante. A seguir, faço a descrição dessas duas edições (2016 nesta seção e 2017 na próxima seção) e apresento os dados coletados a partir dessa perspectiva.

A edição 2016 do curso PLEaD envolveu a reorganização dos conteúdos com a nova equipe PLEaD. Dessa forma, o primeiro passo no projeto foi analisar o curso piloto (2015) para organizar a oferta naquela segunda edição.

Conforme descrito no relatório elaborado pela equipe pedagógica a respeito do PLEaD 2016:

Iniciamos o ano com o desafio de reformularmos o curso piloto, ofertado em 2015, com base nos dados da pesquisa de Shibayama (2016). Durante os meses de janeiro e fevereiro, fizemos uma análise do conteúdo do curso e a reformulação das unidades temáticas que necessitavam de ajustes. A análise do material apontou para a necessidade de se repensar a progressão dos conteúdos e dos temas, propondo novas sequências de atividades, mais participação nos fóruns e tarefas ao final de cada UT (RELATÓRIO PLEAD, 2016).

4.1.4.1 Perfil dos estudantes

Em 2016, foram atendidos 28 estudantes de diferentes universidades: UGA, na França, da Université Lumière Lyon 2 (UL2), na França e Universidad Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina. A língua materna de 4 estudantes era o francês da França metropolitana e de 24 estudantes era o espanhol argentino. Os estudantes da UGA e UL2 não haviam estudado português formalmente. Os estudantes da UNC cursavam licenciatura em português, tendo estudado PLE há pelo menos 1 ano. Todos estavam fisicamente em seus países de origem, França e Argentina.

QUADRO 7 – ESTUDANTES PLEAD 2016

Ano	Edição	Universidade	Língua materna	Unidades temáticas
2016	2ª	UGA, França	Francês	1, 2, 3, 4, 5, 6
		UL2, França	Francês	1, 2, 3, 4, 5, 6
		UNC, Argentina	Espanhol	1, 2, 3, 4, 5










FONTE: PLEaD (2016)

4.1.4.2 Equipe pedagógica

Em 2016, a equipe cresceu de forma multidisciplinar através da contratação de um técnico de EaD e o envolvimento de mais duas professoras e estagiários de diferentes áreas como audiovisual e *design*. A equipe, de cinco pessoas, passou a ser composta por nove pessoas. Na edição de 2016, há a presença de estagiários de diferentes áreas (QUADRO 8). Este é um fato importante, uma vez que o Celin

oportuniza a formação de professores e a possibilidade de enriquecê-la com a inclusão de experiência em EaD proporcionaria uma formação mais ampla.

QUADRO 8 – EQUIPE PLEAD E SUAS FUNÇÕES EM 2016

Funções									
Coordenador(a)	●								
Assessor(a)		●	●	●					
Professor(a) conteudista		●	●	●					
Produtor(a) audiovisual		●	●	●					
Tutor(a) EaD		●	●	●					
Tutor(a) presencial									
Técnico(a) EaD					●				
Supervisor(a) de estágio		●	●	●					
Designer do AVA		●	●	●					
Contato para convênios									
Estagiário(a) / design						●			
Estagiário(a) / PLE							●	●	
Estagiário(a) / audiovisual									●

FONTE: A autora (2020)

4.1.4.3 Conteúdo do curso

No curso piloto as unidades eram disponibilizadas a cada semana impedindo o estudante de avançar para conteúdos mais adiantados através de uma navegação linear. Na prática, os estudantes utilizam o botão “avançar” ou “recuar” para percorrer o conteúdo do curso. Por esta razão, na segunda edição (2016), o curso completo estava acessível aos estudantes desde o primeiro acesso à plataforma para que pudessem se dedicar em autonomia conforme sua disponibilidade de horários. Assim, foi criado um menu para um percurso diferente de navegação.

Aos estudantes da UL2 e UGA foram disponibilizadas as seis unidades temáticas de fevereiro a julho de 2016 com duração de 10 semanas, conforme QUADRO 9:

QUADRO 9 – UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETIVOS 2016

Unidade Temática	Tema	Objetivos
1	Encontros	Se apresentar; Conhecer pessoas; Reconhecer situações de uso formal e informal.
2	Cotidiano	Pedir e dar informações sobre as horas; Relatar o cotidiano: Conhecer o sistema de ônibus em Curitiba.
3	Localização, moradia e banco	Como fazer o CPF e RG; Como alugar um apartamento; Como pedir informação na rua; Como abrir conta em banco.
4	Compras	Planejar um piquenique no parque; Conhecer hábitos alimentares brasileiros; Dar conselhos ou sugestões de alimentação saudável.

5	Viagens	Pedir e dar informações sobre opções de turismo em uma cidade; Planejar viagens.
6	Histórias de vida	Produzir relatos sobre sua infância; vida em família; vida de estudante.

FONTE: PLEAD (2016)

A equipe pedagógica estabeleceu um cronograma conforme a previsão de tempo para a dedicação ao curso. Havia um prazo final para a realização de todas as tarefas, conforme QUADRO 10:

QUADRO 10 – CRONOGRAMA PLEAD 2016

Unidade Temática	Tema	Previsão de tempo
1	Encontros	1 semana
2	Cotidiano	1 semana
3	Localização, moradia e banco	2 semanas
4	Compras	2 semanas
5	Viagens	2 semanas
6	Histórias de vida	2 semanas

FONTE: PLEAD (2016)

Aos estudantes da UNC, foram disponibilizadas as mesmas unidades temáticas, com exceção da unidade temática 6. Isto se deve ao fato de terem iniciado o curso posteriormente, 2 semanas depois. Para que todos os estudantes encerrassem o curso juntos, adaptamos o cronograma utilizando as unidades temáticas de 1 a 5.

4.1.4.4 Oralidade

O AVA recebeu atualizações com links para o uso de ferramentas como o *skype* para interação oral síncrona, mas propor uma interação oral síncrona, de forma individualizada professor-estudante, se mostrou inviável com um grupo de 28 alunos.

Todas as unidades temáticas desenvolvidas exploraram atividades de compreensão e expressão escritas bem como, atividades de compreensão oral. As propostas de atividades de expressão oral eram em menor quantidade. Como atividades de compreensão oral foram utilizados vídeos e áudios acessíveis em sites da internet ou foram elaborados conteúdos pela própria equipe com pessoas que se envolveram voluntariamente e concederam a autorização para uso de imagem.

As atividades de expressão oral podem envolver a gravação de áudio ou vídeo a ser enviado para o AVA ou agendamento de horário para interação oral síncrona com colegas ou tutores. A equipe pedagógica planejou a implementação de atividades envolvendo o uso de gravação mas, na etapa de testagem da unidade temática houve falhas técnicas. A ferramenta disponibilizada no AVA não realizava a gravação do áudio ou vídeo para envio. A implementação de atividades envolvendo o uso da expressão oral em PLE não foi realizada como mostra o QUADRO 11:

QUADRO 11 – UNIDADES TEMÁTICAS E HABILIDADES EXPLORADAS

Unidade Temática	Tema	Habilidades exploradas			
		Compreensão escrita	Expressão escrita	Compreensão oral	Expressão oral
1	Encontros	X	X	X	
2	Cotidiano	X	X	X	
3	Localização, moradia e banco	X	X	X	
4	Compras	X	X	X	
5	Viagens	X	X	X	
6	Histórias de vida	X	X	X	

FONTE: PLEAD (2016)

4.1.5 PLEaD 2017

Dentro de uma metodologia de pesquisa-ação, as edições 2016 e 2017 foram organizadas em um modelo dirigido por hipóteses levantadas pelos professores com base nas experiências dos estudantes do curso. A cada edição, as questões eram levantadas e propostas de melhorias eram realizadas para a oferta da edição seguinte. As perguntas que se relacionam com a presente pesquisa e com as hipóteses da equipe pedagógica são: como a habilidade oral no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira pode ser mais bem explorada? Através de melhorias no AVA? Através de interações propostas pelo tutor? Através de interações dos estudantes com o conteúdo do curso? Como não sobrecarregar o tutor em atividades de interação oral com os estudantes? Com o olhar norteado por estas questões, descrevo a edição PLEaD 2017.

4.1.5.1 Perfil dos estudantes

Anualmente, a coordenação de PLE do Celin UFPR, a pedido da direção do Centro, encaminhava o contato dos estudantes contemplados pelo mestrado

bilateral para que pudessem participar do curso PLEaD. Em 2017, tal solicitação não foi feita e, por este motivo, a edição 2017 não teve a participação de estudantes do duplo diploma UFPR-UGA.

Em 2017, sete estudantes participaram do curso, cinco estudantes da Tenri University (TU), Japão e dois estudantes da Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), Coreia do Sul (QUADRO 12). A língua materna dos estudantes da TU era o japonês e a língua materna dos estudantes da HUFS era o coreano. Todos os estudantes estavam fisicamente em seus países, Japão e Coreia do Sul.

QUADRO 12 – ESTUDANTES PLEAD 2017










Ano	Edição	Universidade	Língua materna	Estudantes ingressantes
2017	3ª	TU, Japão	Japonês	5
		HUFS, Coreia do Sul	Coreano	2

FONTE: PLEaD (2017)

4.1.5.2 Equipe pedagógica

A equipe pedagógica de 2017 manteve o formato e quantidade de pessoas da equipe 2016.

QUADRO 13 – EQUIPE PLEAD E SUAS FUNÇÕES EM 2017

Funções									
Coordenador(a)	●								
Assessor(a)		●	●	●					
Professor(a) conteudista		●	●	●					
Produtor(a) audiovisual		●	●	●					
Tutor(a) EaD		●	●	●					
Tutor(a) presencial									
Técnico(a) EaD					●				
Supervisor(a) de estágio		●	●	●					
Designer do AVA		●	●	●					
Contato para convênios									
Estagiário(a) / design						●			
Estagiário(a) / PLE							●	●	
Estagiário(a) / audiovisual									●

FONTE: PLEaD (2017)

A equipe organizou a divulgação do curso através de cartazes em português e em francês que foi enviado à Assessoria de Relações Internacionais (ARI) da UFPR a fim de divulgar o projeto em universidades parceiras FIGURAS 16 e 17.

FIGURA 16 – CARTAZ CURSO PLEAD 2017 - PORTUGUÊS



FONTE: PLEAD (2017)

FIGURA 17 – CARTAZ CURSO PLEAD 2017 - FRANCÊS



FONTE: PLEAD (2017)

4.1.5.3 Conteúdo do curso

Em março, a equipe PLEaD enviou um e-mail aos estudantes da TU e HUFS com a mensagem de boas-vindas, roteiro de acesso e navegação no AVA e o cronograma do curso, conforme ilustra a FIGURA 18.

FIGURA 18 – ROTEIRO DE NAVEGAÇÃO PLEAD 2017 - MOODLE



FONTE: PLEAD (2017)

Entretanto, por questões técnicas, o AVA ficou indisponível na semana de início do curso e por este motivo, em abril, reformulamos o calendário do curso, conforme FIGURA 19:

FIGURA 19 – CRONOGRAMA PLEAD 2017



Calendário PLEaD - 1º Semestre 2017

Início do curso: 24 de maio

Fim do curso: 30 de junho

Cada semana aborda uma unidade temática diferente.

MAIO						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Semana de 12/05 a 22/05 – Atividade inicial - padlet**Semana de 22/05 a 26/05** – Cadastro dos alunos, primeiro acesso ao curso no *moodle* e contato inicial.**Semana de 29/05 a 02/06** – Unidade Temática 1: Encontros

JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Semana de 05/06 a 09/06: Unidade Temática 1: Encontros**Semana de 12/06 a 16/06:** Unidade Temática 2: Rotina**Semana de 19/06 a 23/06:** Unidade Temática 2: Rotina**Semana de 26/06 a 30/06:** Questionário para avaliação do curso/Entrega de notas

FONTE: PLEAD (2017)

Por motivos de gestão, a falta de um interlocutor responsável em relação ao projeto PLEaD no CIPEAD constituiu uma relação frágil com o Celin. O Celin não possuía autonomia no acesso ao servidor para resolver questões de ordem técnica na UFPR. Isso se justifica por questões de segurança, contudo, o problema técnico permeou o andamento desta pesquisa comprometendo algumas testagens e levantando dúvidas a respeito do uso do *moodle* no PLEaD.

Assim, para não comprometer o cronograma estipulado com os estudantes da TU, a equipe pedagógica criou uma atividade inicial diferenciada. Os estudantes da TU tinham data prevista de chegada à UFPR, diferente dos estudantes da HUFS e, por este motivo, apenas os estudantes da TU realizaram a atividade inicial. A alteração de cronograma não afetou os estudantes da HUFS. Após a volta do funcionamento do AVA, foi enviado um e-mail aos estudantes da TU e HUFS para

acesso ao curso. Conforme o cronograma (FIGURA 19), foram disponibilizadas as unidades temáticas 1 e 2.

4.1.5.4 Oralidade

As unidades temáticas 1 e 2 do PLEaD 2017 não sofreram atualizações a partir da edição de 2016. A equipe desenvolveu atividades envolvendo o uso da expressão oral, entretanto, elas dependiam de suporte técnico para gravação e envio de áudios e vídeos, o que não foi possível realizar. Assim, da mesma forma que a edição 2016, o PLEaD 2017 não explorou atividades de expressão oral através de interações entre os estudantes. O QUADRO 14 mostra as habilidades exploradas no curso.

QUADRO 14 – UNIDADES TEMÁTICAS E HABILIDADES EXPLORADAS

Unidade Temática	Tema	Habilidades exploradas			
		Compreensão escrita	Expressão escrita	Compreensão oral	Expressão oral
1	Encontros	X	X	X	
2	Cotidiano	X	X	X	

FONTE: PLEAD (2016).

A indisponibilidade do AVA Celin UFPR surgiu como uma dificuldade, mas por outro lado, oportunizou o uso de outra ferramenta, o *padlet*. Diante da inquietação em relação às atividades de expressão oral, como pesquisadora e professora, sugeri à equipe pedagógica a elaboração de uma atividade que envolvesse a interação com o uso da expressão oral. Assim, elaboramos a atividade e enviamos um e-mail aos estudantes com o roteiro de navegação para a atividade no aplicativo. A FIGURA 20 ilustra a capa do roteiro de navegação enviado por e-mail.

FIGURA 20 – ROTEIRO DE NAVEGAÇÃO PLEAD 2017 – *PADLET*

ROTEIRO DE NAVEGAÇÃO – ATIVIDADE 01

FONTE: PLEAD (2017)

Inicialmente, informamos que a atividade aconteceria em um ambiente diferente do AVA Celin UFPR, então fizemos uma apresentação do *padlet* como recurso educativo conforme a FIGURA 21.

FIGURA 21 – APRESENTAÇÃO DO *PADLET*

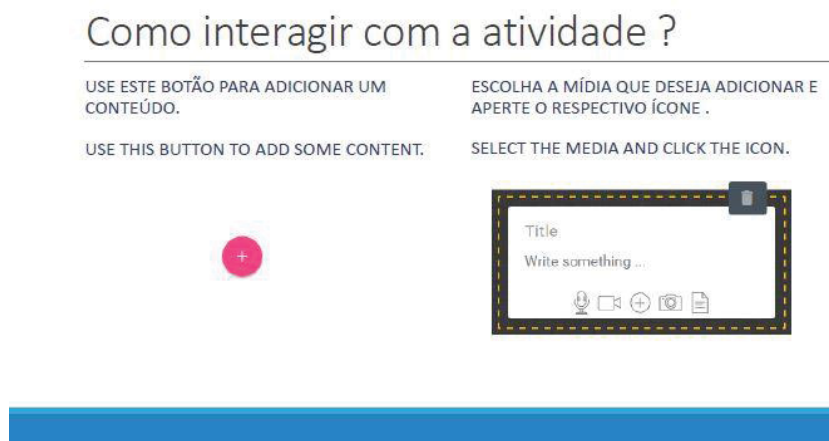
FONTE: PLEAD (2017)

Na sequência, foi feita a orientação para acesso à atividade como mostra a FIGURA 22:

FIGURA 22 – ATIVIDADE 1 – *PADLET* - PLEAD 2017

FONTE: PLEAD (2017)

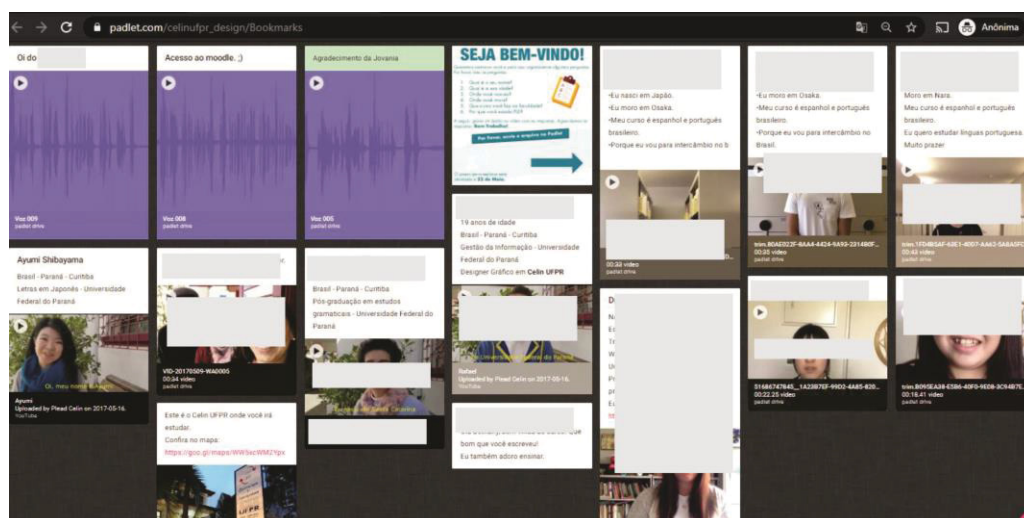
Por fim, são dadas orientações técnicas de como realizar a atividade no *padlet*.

FIGURA 23 – COMO INTERAGIR COM A ATIVIDADE - PLEAD 2017 – *PADLET*

FONTE: PLEAD (2017)

Para ilustrar, apresento a tela do *padlet* onde realizamos as interações por vídeos e áudios com os estudantes. Todos os participantes aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE (APENDICE 1) como explicado na seção 3.4.1 deste trabalho. Na imagem, foram protegidos alguns excertos a fim de manter a confidencialidade dos mesmos.

FIGURA 24 – INTERAÇÕES REALIZADAS NO PADLET: PELAD 2017



FONTE: PLEAD (2017)

Uma vez que acessavam o link, os estudantes encontravam o enunciado da atividade como mostra a FIGURA 25:

FIGURA 25 – ENUNCIADO DA ATIVIDADE NO PADLET: PLEAD 2017

SEJA BEM-VINDO!

Queremos conhecer você e para isso organizamos algumas perguntas. Por favor, leia as perguntas:

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Onde você nasceu?
4. Onde você mora?
5. Que curso você faz na faculdade?
6. Por que você estuda PLE?

A seguir, grave um áudio ou vídeo com as respostas. Aguardamos as respostas. **Bom Trabalho!**

Por Favor, envie o arquivo no Padlet

O prazo para realizar esta atividade é **22 de Maio.**

FONTE: PLEAD (2017)

O texto “seja bem-vindo” é destacado para que os estudantes sejam acolhidos no ambiente para fazer o que foi solicitado. Utilizamos uma linguagem dialógica e, por se tratar de um primeiro contato com os estudantes, pedimos a gravação de áudio ou vídeo contendo informações de apresentação pessoal e colocamos um prazo final para o envio da atividade. Os professores da equipe pedagógica fizeram vídeos de apresentação e depois, todos os estudantes realizaram a atividade dentro do prazo estipulado. Como pesquisadora, a interação oral proposta e realizada aliviou parte da frustração das tentativas de implementação da oralidade no PLEaD pois esta atividade colocou todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, estudantes e professores, em interação real do uso da língua (CLARK, 2002, MARCUSCHI, 2001b).

4.1.6 PLEaD 2018

4.1.6.1 Perfil dos estudantes

Por decisão da gestão do Celin UFPR, a edição 2018 não contou com a participação de estudantes do duplo diploma UFPR-UGA.

Na sua quarta edição, o curso PLEaD foi utilizado como ferramenta de apoio ao ensino presencial de estudantes intercambistas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O curso foi ofertado dentro de uma metodologia de ensino híbrida aos estudantes intercambistas. As unidades temáticas 2, 3 e 4 do curso PLEaD foram disponibilizadas no AVA para realização do curso, no período de março a setembro de 2018. Todos os estudantes se encontravam no Brasil.

Segundo o portal do MEC (2018), um dos objetivos do Programa de Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G) é oferecer “oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais” (MEC, 2018). Tal programa é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em forma de parceria com universidades públicas e particulares. O PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação, de forma gratuita, em instituições públicas, no Brasil. Entre os critérios de seleção estão: provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em

língua portuguesa. Na UFPR, este programa é gerenciado pela Agência UFPR Internacional em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e o Celin-UFPR. (RUANO et al, 2017; MARQUES, 2020)




O Celin-UFPR recebe estudantes desse programa no ano que antecede sua entrada nos cursos de graduação. Os estudantes frequentam o curso de Português como Língua Estrangeira a fim de preparar-se para realizar o exame Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, pré-requisito para sua matrícula nos cursos de graduação (RUANO et al, 2017; MARQUES, 2020). Anualmente, a equipe pedagógica do Celin organiza um cronograma para atender o programa PEC-G. Os estudantes iniciam o curso em fevereiro e estudam até outubro, quando realizam o exame Celpe-Bras.

4.1.6.2 Equipe pedagógica

Para o andamento de um projeto como o PLEaD, fez-se necessário o envolvimento da coordenação pedagógica e disponibilidade de recursos financeiros e administrativos. Por este motivo, a depender do planejamento da gestão do Centro, os recursos foram voltados ou não para o projeto. Isso não se aplica apenas ao Celin UFPR, mas a qualquer instituição ou organização: os recursos são alocados nos projetos que elencam o plano estratégico, nos projetos com maior potencial de crescimento e visão por parte da gestão hierarquicamente superior. Dado este fato, houve também questões de políticas públicas envolvidas num programa de extensão de uma universidade federal. Nos recentes anos, houve um corte expressivo na disponibilidade de recursos para a educação pelo governo que afetou também o Celin-UFPR, comprometendo o desenvolvimento do projeto. Isso pode ser constatado através da formação da equipe pedagógica envolvida no PLEaD de 2015 a 2018 em quatro edições realizadas do curso.

Em 2018, por decisão da gestão administrativa do Celin UFPR, o QUADRO 15 revela a redução significativa da equipe PLEaD a uma quantidade de pessoas menor que a edição piloto de 2015. A ausência de equipe multidisciplinar em 2018 afetou o desenvolvimento do curso que não sofreu atualizações em seu conteúdo, nem em seu ambiente. A composição da equipe pode ser vista no QUADRO 15.

QUADRO 15 – EQUIPE PLEAD E SUAS FUNÇÕES EM 2018

Funções			
Coordenador(a)	●		
Assessor(a)		●	●
Professor(a) conteudista		●	●
Produtor(a) audiovisual		●	●
Tutor(a) EaD			
Tutor(a) presencial			
Técnico(a) EaD			
Supervisor(a) de estágio			
Designer do AVA			
Contato para convênios			
Estagiário(a) / design			
Estagiário(a) / PLE			
Estagiário(a) / audiovisual			

FONTE: A autora (2020)

Por decisão da gestão administrativa do Celin UFPR, uma professora e o técnico de informática foram desligados do PLEaD e não houve a renovação de contrato de estagiários para atuar no projeto.

4.1.6.3 Conteúdo do curso

Além da estruturação da equipe, questões de ordem técnica influenciaram o andamento do PLEaD. O curso estava hospedado em servidor disponibilizado pelo CIPEAD da UFPR. Em julho de 2018, houve uma atualização⁴⁹ dos servidores que afetou o uso do *moodle*. A atualização é necessária e importante, entretanto, o PLEaD ficou fora do ar e teve algumas de atividades comprometidas. As adequações necessárias a serem realizadas não foram feitas pelo Celin por conta da falta de técnico EaD capacitado para este fim. Essa ausência limitou as atualizações do PLEaD gerando implicações para esta pesquisa e por este motivo, o estudo em andamento teve outros desdobramentos.

⁴⁹ Conforme notícia divulgada no site do Cipead em 11/07/2018 sobre a instabilidade no *moodle* devido à manutenção de servidores. (<http://www.cipead.ufpr.br/porta/informativo/instabilidade-no-moodle-ava/> Acesso em setembro/2019) “O Centro de Computação Eletrônica (CCE) da UFPR informa que alguns sistemas institucionais estão temporariamente indisponíveis devido a dificuldades técnicas no ambiente de armazenamento do datacenter. Devido à manutenção, o Moodle (ambiente virtual para ensino a distância), assim como os demais sites da universidade, também ficaram inacessíveis a partir de sexta-feira (6), mas voltaram ao ar, ainda que possam apresentar instabilidade momentânea. No caso do portal, pode ocorrer desformatação ou indisponibilidade de imagens e arquivos. O CCE avisa estar trabalhando para restabelecer os sistemas da forma mais segura e rápida possível, a fim de preservar os dados institucionais.”

4.1.6.4 Oralidade

Em termos linguísticos, os estudantes intercambistas chegam ao Celin-UFPR sem conhecimento prévio do idioma. A aprovação neste exame de proficiência é requisito para que os estudantes possam matricular-se e cursar a graduação nem Universidades brasileiras no ano seguinte. O objetivo do curso preparatório PEC-G é trabalhar os estudos em língua portuguesa para estrangeiros provenientes de países em desenvolvimento e a preparação para a vivência universitária, com objetivos finais a certificação no Celpe-Bras.

Como os estudantes tinham encontros diários com o professor presencial e colegas, as dúvidas eram sanadas durante estas oportunidades, não havendo necessidade de uma previsão de trocas on-line para sanar dúvidas. (DEJEANTHIRCUIR, MANGENOT, 2006). O aspecto da oralidade foi explorado nas aulas presenciais e o curso PLEaD se limitou a ferramenta de apoio ao ensino presencial num formato de ensino híbrido. Por esse motivo, a edição 2018 foge ao escopo da pesquisa e os dados gerados não foram considerados para o recorte do presente estudo.

4.1.7 Temas transversais

4.1.7.1 Frequência e evasão

O QUADRO 16 mostra um resumo das informações a respeito das quatro edições do PLEaD. Cada edição envolveu grupos diferentes de estudantes e para cada grupo foram disponibilizadas unidades temáticas conforme o tempo que os estudantes teriam para se dedicar ao curso.

QUADRO 16 – RESUMO EDIÇÕES PLEAD

Ano	Edição	Universidades	Língua materna	Estudantes ingressantes	Estudantes concluintes	Unidades temáticas
2015	1ª	UGA, França	Francês	2	2	1, 2, 3, 4, 5, 6
2016	2ª	UGA, França	Francês	3	3	1, 2, 3, 4, 5, 6
		UL2, França	Francês	1	1	1, 2, 3, 4, 5, 6
		UNC, Argentina	Espanhol	24	1	1, 2, 3, 4, 5
2017	3ª	TU, Japão	Japonês	4	4	1, 2
		HUFS, Coreia do Sul	Coreano	2	1	1, 2
2018	4ª	PEC-G (seção 4.1.6.4)	Espanhol, francês, inglês	12	8	Teste de nivelamento, 2, 3 e 4

FONTE: A autora (2020)

Na edição 2016, havia 28 estudantes ingressantes e 5 concluíram o curso. Os 4 estudantes ingressantes da UL2 e UGA finalizaram o curso. Os 23 estudantes desistentes eram da UNC. Como apenas um estudante da UNC completou o curso, a edição 2016 foi escolhida para tratar sobre o tema da evasão. Para ilustrar, são apresentados gráficos com a quantidade de atividades realizadas em cada uma das unidades temáticas do curso. Na edição 2016, cada unidade temática possuía entre 7 e 11 atividades a serem realizadas pelos estudantes no AVA *moodle*. Como as professoras não possuíam conhecimentos específicos para aplicar as melhorias desejadas nas UTs utilizando apenas os recursos do *moodle*, foram elaboradas atividades no *google forms*. A FIGURA 26, ilustra um exemplo das atividades:

FIGURA 26 – ATIVIDADE NO GOOGLE FORMS



Atividades de pronúncia

Descrição do formulário

Qual é o seu nome? *

Texto de resposta curta

Áudio 1 - Números de 20 a 30.



Ouça o áudio e verifique qual número está faltando.

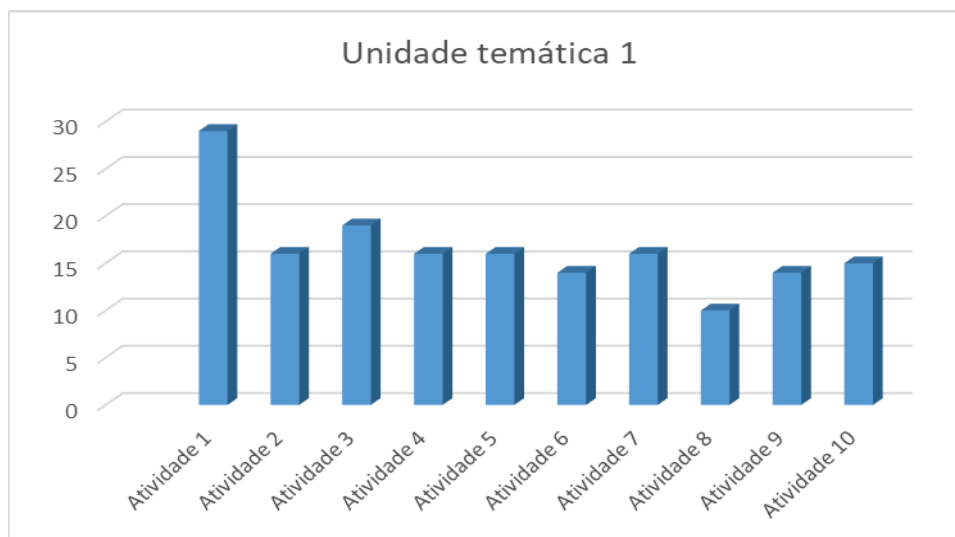
Texto de resposta curta

FONTE: PLEAD (2016)

No início de cada atividade era solicitado o nome do estudante a fim de acompanhar a realização das atividades. Os GRÁFICOS 1 a 7 mostram as atividades que foram feitas em cada uma das UTs no *google forms*. As atividades 4 da UT2, 6 e 10 da UT 3, 1,3 4 e 5 da UT 4, 1, 2 e 7 da UT 5 e 1, 2 e 6 da UT 6 não

necessitavam entrega, apenas a leitura ou escuta de um texto oral ou escrito e por isso, as atividades não possuem registro de realização e estes dados não fazem parte dos gráficos.

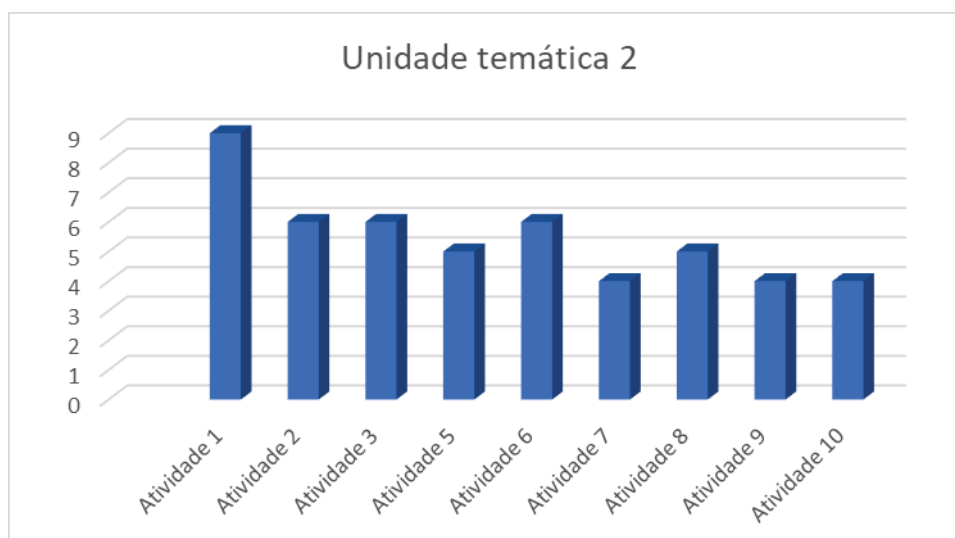
GRÁFICO 1 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 1 - PLEAD 2016



FONTE: PLEAD (2016)

Conforme o GRÁFICO 1, a maior participação dos estudantes se concentra na atividade 1 pois é o primeiro contato do estudante com a proposta do curso. Após a primeira atividade, observa-se uma considerável evasão. A UT 1 tinha como tema “Encontros” e os objetivos envolviam situações de como se apresentar, conhecer pessoas e reconhecer situações de uso formal e informal.

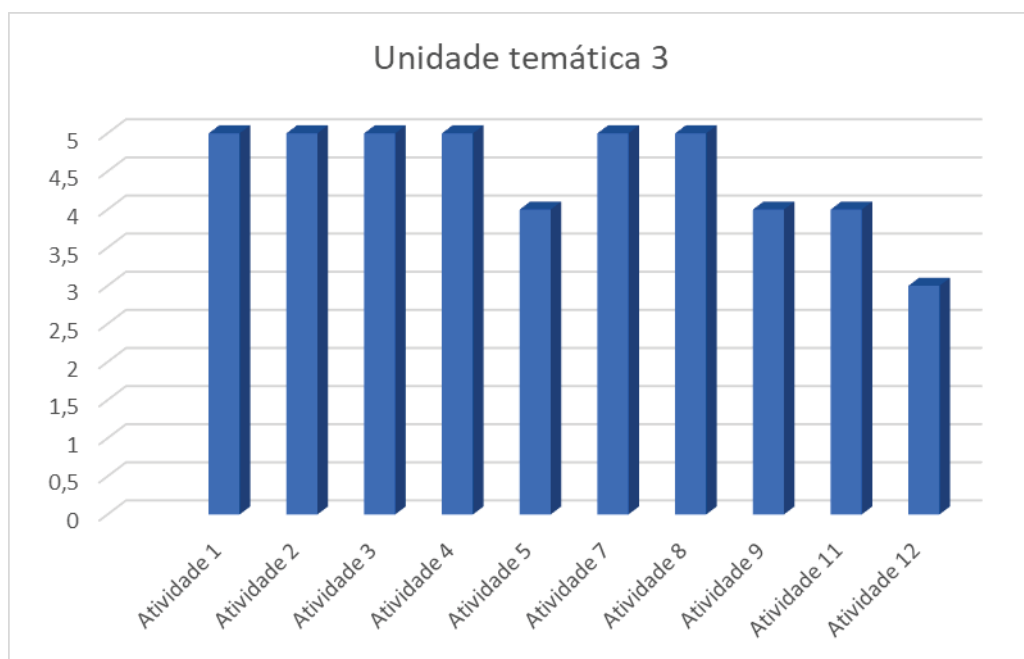
GRÁFICO 2 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 2 - PLEAD 2016



FONTE: PLEAD (2016)

A UT 2 tinha como tema “Cotidiano” e entre os objetivos estavam: pedir e dar informações sobre as horas, relatar o cotidiano e conhecer o sistema de ônibus em Curitiba. Como ilustrado no GRÁFICO 2, há estudantes que acessam apenas a primeira atividade, desistindo de realizar toda a sequência da unidade temática. Os possíveis motivos da evasão são expostos após a apresentação dos gráficos de todas as unidades temáticas, ao fim desta seção.

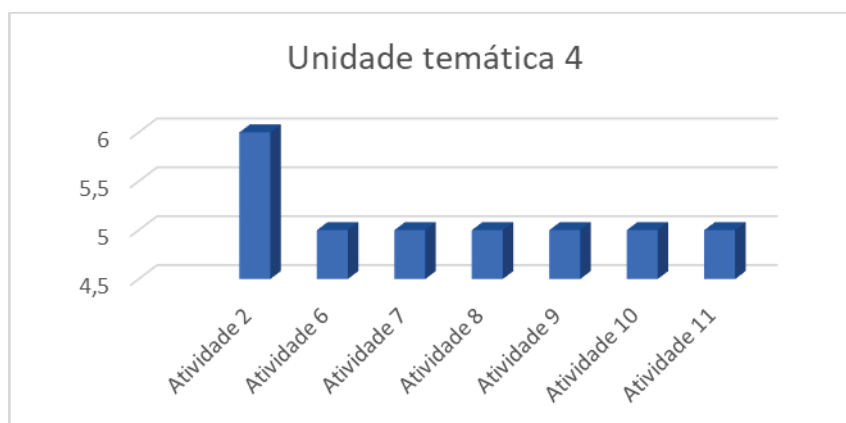
GRÁFICO 3 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 3 - PLEAD 2016



FONTE: PLEAD (2016)

A UT 3 tinha como tema “Localização, moradia e banco” e entre os objetivos estavam: como fazer o CPF e RG, como alugar um apartamento, como pedir informação na rua e como abrir conta em banco. Como mostra o GRAFICO 3, há uma considerável constância na realização das atividades, pois pelos menos três estudantes realizaram cada uma delas. Neste momento, o grupo de estudantes já conhece a abordagem do curso e, por isso, há uma constância na frequência ao AVA *moodle* nas próximas UTs.

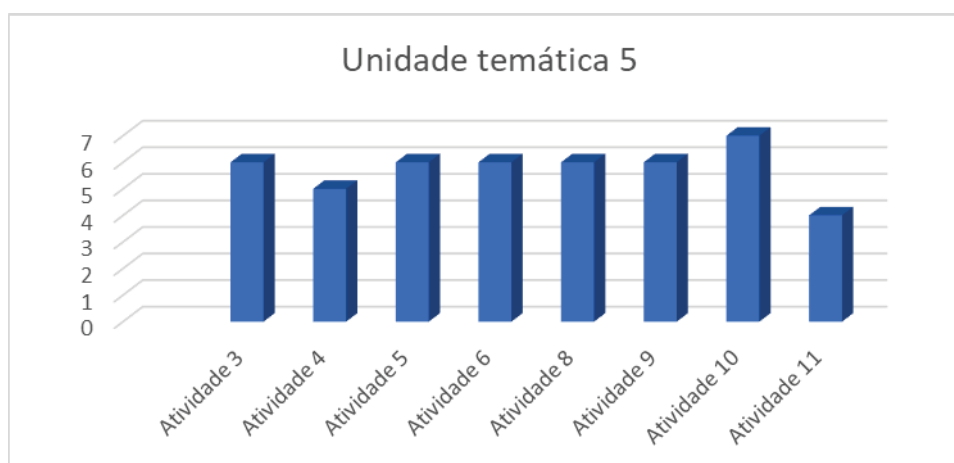
GRÁFICO 4 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 4 - PLEAD 2016



FONTE: PLEAD (2016)

A UT 4 explorava o tema “Compras e documentação” e tinha como objetivos: identificar diferentes tipos de comércio, solicitar produtos em lojas e supermercados, identificar documentos pessoais no Brasil e aprender a fazer CPF e RNE. O tema envolvia um processo de documentação importante para os estudantes intercambistas que chegam ao Brasil: fazer um CPF. A constância de frequência e acesso ao curso continua como na UT 3 e, uma informação relevante, apenas um estudante não terminou as atividades. Todos os outros cinco estudantes que acessam a UT, fizeram as atividades.

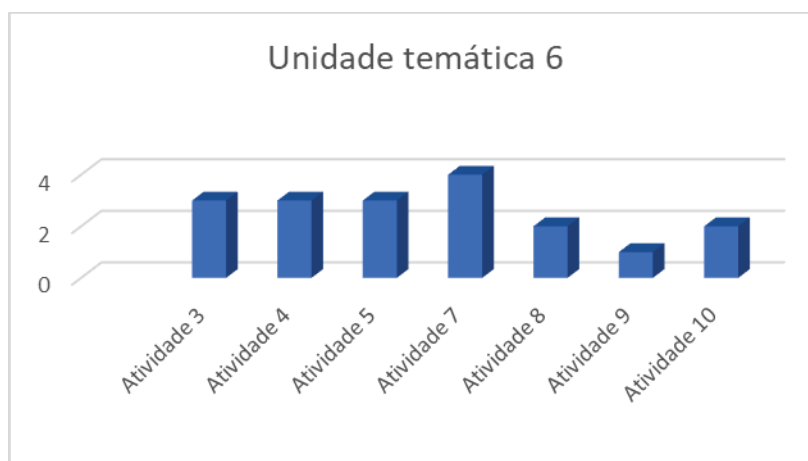
GRÁFICO 5 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 5 - PLEAD 2016



FONTE: PLEAD (2016)

A UT 5 tinha como tema “Viagens” e entre os objetivos estavam: pedir e dar informações sobre opções de turismo em uma cidade e planejar viagens. Conforme o GRÁFICO 5, pelo menos quatro estudantes realizaram todas as atividades.

GRÁFICO 6 – ENTREGA DE ATIVIDADES NA UNIDADE TEMÁTICA 6 - PLEAD 2016

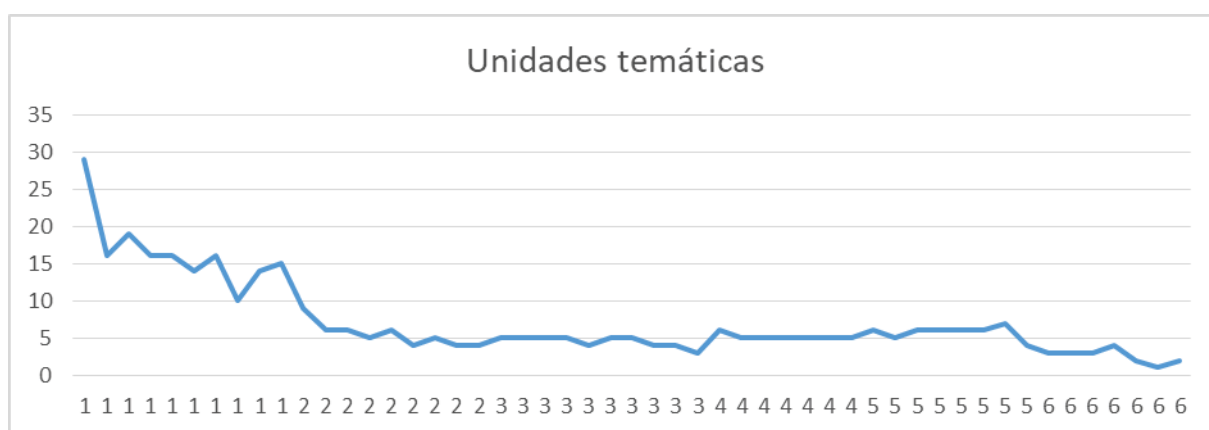


FONTE: PLEAD (2016)

A UT 6 tinha como tema “Histórias de vida” e entre os objetivos estavam: produzir relatos sobre sua infância, vida em família e vida de estudante. O GRÁFICO 6 da UT 6 possui os dados dos quatro participantes da UL2 e UGA. A unidade temática 6 não foi disponibilizada para os estudantes da UNC e, por isso, possui uma quantidade menor de estudantes.

O GRÁFICO 7 integra os dados dos gráficos anteriores.

GRÁFICO 7 – ENTREGA DE ATIVIDADES NAS UNIDADES TEMÁTICAS - PLEAD 2016



FONTE: PLEAD (2016)

Conforme o andamento do curso, observa-se um número considerável de evasão. Os motivos são diversos. O PLEaD foi concebido inicialmente para francófonos e um dos motivos do abandono se relaciona com a inadequação das atividades em relação à língua materna dos estudantes que, neste caso, se

compunha em grande parte, por hispanofalantes. Outro motivo para o abandono é a diferença de nível de proficiência em PLE. Os estudantes da UNC já tinham conhecimento de PLE e o curso é voltado para falantes de FLE que nunca estudaram PLE. Além disso, houve a expectativa de que um curso de língua estrangeira a distância envolveria basicamente exercícios gramaticais autocorretivos o que não é o caso do PLEaD. Por se tratar de um curso criado para o nível pós-graduandos houve, por parte dos estudantes, uma expectativa de que o tivesse um caráter instrumental, mais voltado para leitura de textos acadêmicos. Houve estudantes que acessaram o curso para conhecer o ambiente e o formato das atividades, numa perspectiva de formação docente para licenciados de letras, para conhecer a abordagem e método do projeto, sem o interesse de fazer o curso. Por último, o curso PLEaD demandava mais tempo para realização das atividades do que o disponibilizado pelos estudantes da UNC.

O curso piloto foi organizado com materiais desenvolvidos pela equipe pedagógica do Celin. O Celin UFPR oferta cursos presenciais de PLE desde sua criação em 1995. Nesse âmbito, diferentes pesquisas têm sido desenvolvidas em torno do projeto de PLE, uma delas é em relação à elaboração de material didático, pois a equipe pedagógica cria os materiais utilizados nos seus cursos. Parte da equipe se dedicou à criação do conteúdo do curso PLEaD (SHIBAYAMA, 2016), entretanto essa experiência não evitou a evasão de mais de 80% dos estudantes na segunda edição do curso (2016). Por quê? Barreiro (2016) pontua a importância do *design* do conteúdo didático de um curso:

O principal ponto de atenção é ter o estudante como foco para poder criar um material com *design* didático que o envolva a aprender de forma colaborativa e faça com que ele desenvolva habilidades linguísticas que permitirão a ele relacionar-se, ler o mundo e submeter isso a todo o capital cultural que traz consigo (BARREIRO, 2016, p.71).

Barreiro (2016) discorre mais especificamente acerca do papel do material didático online:

O material didático tem papel fundamental na busca pela autonomia do estudante. É ele que vai ser a porta de entrada do estudante da EaD. Ele, em suas formas impressa e digital, fará com que o estudante se encante ou não pelo conteúdo a ser apreendido (BARREIRO, 2016, p.70).

Diante da experiência, é possível dizer que o material didático elaborado para cursos presenciais é diferente de materiais criados para cursos a distância. É necessário alinhar os elementos em um AVA de forma que estudantes e professores, ensinantes e aprendentes, construam conhecimento colaborativamente. Segundo Silva (2016):

Estudantes e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. (SILVA, 2016, p. 4)

4.1.7.2 *Design* do AVA PLEaD

Além do conteúdo didático das unidades temáticas, é importante planejar a organização do material no ambiente virtual. A apresentação do conteúdo se relaciona com a navegabilidade no AVA e nível de letramento dos estudantes. Não basta elaborar as UTs de forma adequada, é preciso também disponibilizar o conteúdo de forma que possibilite ao estudante a construção de conhecimento em autonomia. Especialmente no caso do PLEaD, a disposição das UTs parecia não representar toda a preocupação a respeito dos pressupostos teóricos na elaboração dos conteúdos.

Segundo Avellar e Duarte (2020), a arquitetura de um website pode seguir diversos modelos. Dentre eles, estão o modelo linear e o modelo em teia. A estrutura linear ou sequencial define o deslocamento entre etapas e utiliza botões como “próxima página” e “página anterior”. Um exemplo dessa estrutura são websites de compra online que seguem uma ordem desde a identificação do usuário e dos produtos, pagamento até o momento da entrega do produto. A arquitetura em teia, ad hoc ou caótica não apresenta uma ordem de navegação, os percursos são definidos pelos usuários que navegam conforme os seus interesses, seguindo *hiperlinks* que encontram nas páginas. É a forma de estrutura que oferece mais risco de desorientação, entretanto ela permite o cruzamento de informações, pois não está condicionada a nenhum modelo pré-definido. Para os usuários, cada tipo de estrutura contribui para a construção de uma navegação que reflete seus próprios interesses. Em um AVA, a estrutura em teia possibilita uma navegabilidade pelo estudante na construção do seu conhecimento.

Diante da demanda que se apresentou, o curso teve seu ambiente reformulado. Em 2015, o curso foi desenvolvido em ambiente *moodle* disponibilizado pelo grupo de pesquisa do Departamento de Informática da UFPR, o Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL). O C3SL utilizava a plataforma *moodle* para seus projetos de pesquisa e, na parceria com o Celin, disponibilizou o que chamamos de “sala de aula” dentro dessa plataforma. Por se tratar de um ambiente para cursos à distância e não especificamente para cursos de línguas, essa sala possuía uma arquitetura linear, com possibilidades de interação escrita síncrona através de chat e assíncrona através de mensagens e fóruns entre tutora e estudantes e entre estudantes (SHIBAYAMA, 2016). O layout podia ser definido através de temas a escolher e a interface é mostrada na FIGURA 27

FIGURA 27 – AMBIENTE MOODLE PLEaD 2015



FONTE: PLEAD (2015)

O dicionário de tecnologia (ORIGIWEB, 2003) define a interface gráfica como o "meio de interação entre o usuário e o computador, predominantemente

baseada no uso de imagens, ícones, janelas, botões e demais recursos gráficos." Em 2016, a equipe pedagógica envolvida propôs uma nova interface para o AVA e realizou uma reconfiguração do curso para mais possibilidades de interação entre tutoras e estudantes e entre estudantes, conforme a FIGURA 28:

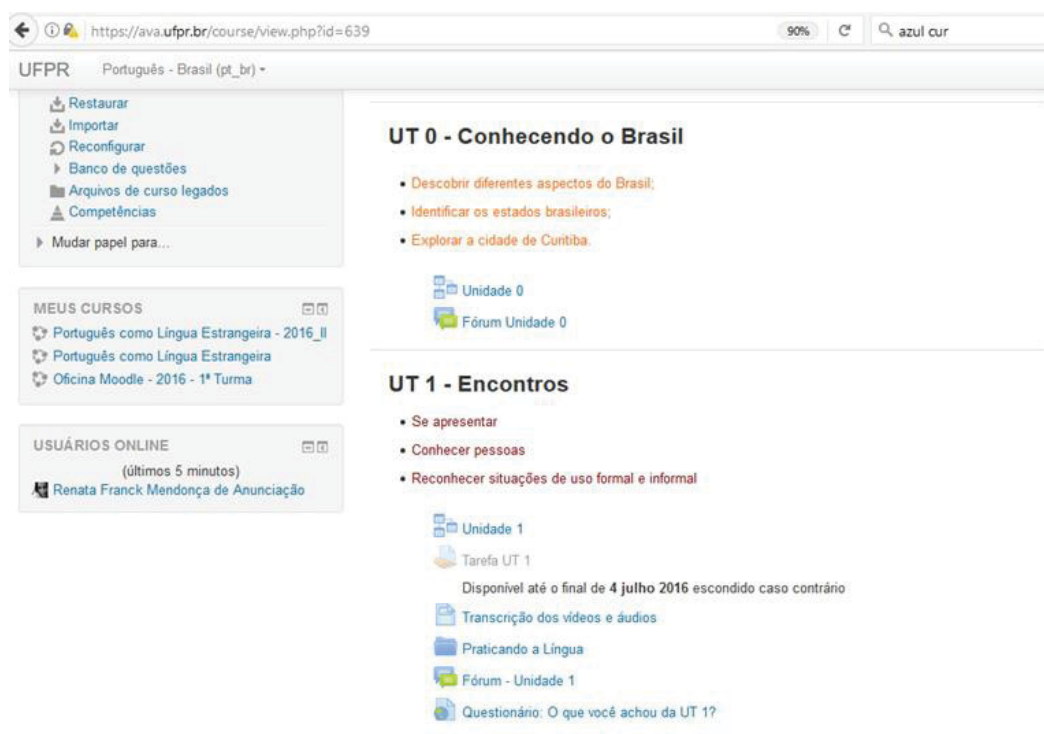
FIGURA 28 – AMBIENTE MOODLE PLEaD 2016



FONTE: PLEaD (2016)

Esse novo modelo permitia uma navegação em tela facilitando a construção de conhecimento pelo estudante. Como mostra a FIGURA 29, o estudante podia visualizar todo o conteúdo do curso e navegar no curso conforme os seus interesses.

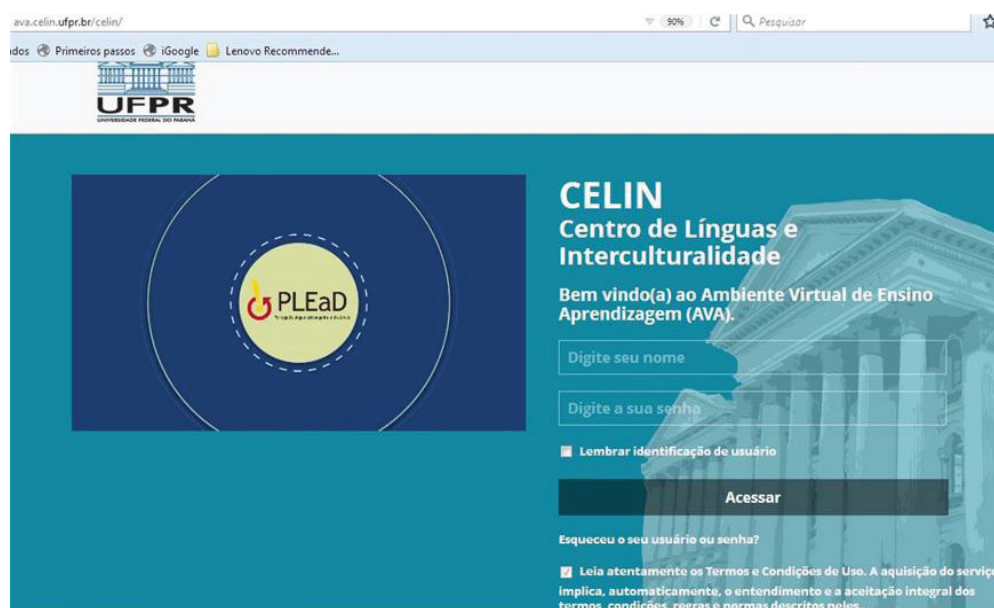
FIGURA 29 – AMBIENTE MOODLE PLEAD 2016



FONTE: PLEAD (2016)

Em 2017, em parceria com o CIPEAD foi criado um AVA especificamente para o Celin. Nas edições 2015 e 2016, o PLEaD era hospedado em ambiente *moodle* existentes. Ter um AVA separado para o Celin possibilitava autonomia no *design* do ambiente e a utilização de recursos voltados para a oralidade. O Celin também realizou através do Centro de Computação Eletrônica (CCE), na UFPR, o registro de um domínio próprio: ava.celin.ufpr.br. Dessa forma, a equipe pedagógica implementou novas atualizações no AVA. A primeira delas foi uma página inicial própria para login dos usuários, conforme a FIGURA 30:

FIGURA 30 – AVA MOODLE PLEAD 2017

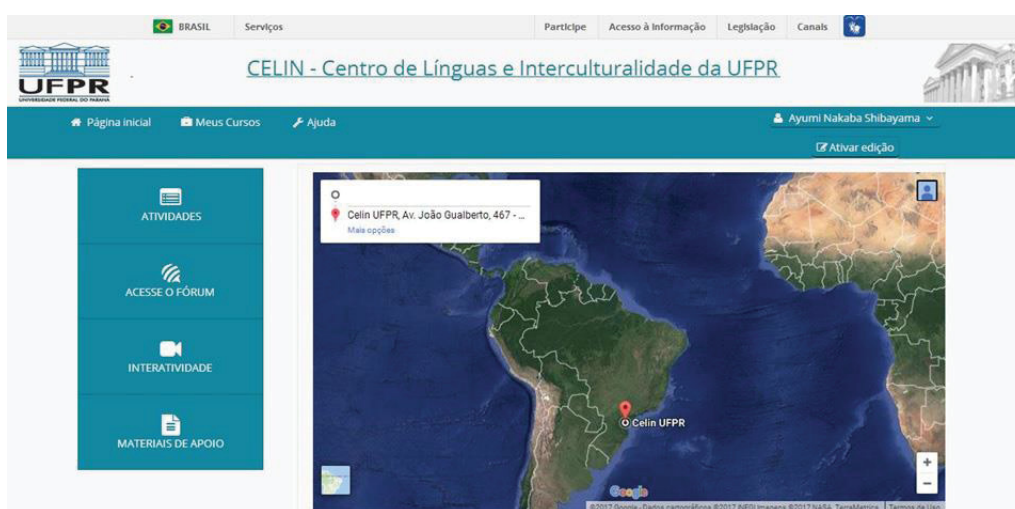


FONTE: PLEAD (2017)

Através do endereço ava.celin.ufpr.br, os estudantes acessavam o curso e realizavam login com *e-mail* ou CPF e senha.

O ambiente interno do curso também teve o seu *design* aprimorado. A interface possuía cores escolhidas pela equipe pedagógica, ícones laterais para facilitar a navegação e links para recursos interativos como *facebook* e *skype*. (FIGURA 31).

FIGURA 31 – AMBIENTE MOODLE PLEAD 2017



FONTE: PLEAD (2017)

Cada unidade temática possuía uma página inicial conforme a FIGURA 32. A utilização das fotos, foram autorizadas pelos estudantes através de termo de cessão de direitos de imagem.

FIGURA 32 – PÁGINA INICIAL DA UNIDADE TEMÁTICA



FONTE: PLEAD (2017)

Ao clicar no ícone denominado interatividade, os estudantes podiam acessar recursos como *facebook*, *youtube*, *skype* e vídeos. Esse espaço definido pela equipe pedagógica tinha como objetivo propor maior interação síncrona e assíncrona entre os estudantes e entre estudantes e tutores (FIGURA 33).

FIGURA 33 – RECURSOS PLEAD 2017



FONTE: PLEAD (2017)

O novo ambiente era composto dos mesmos conteúdos dos cursos anteriores, com o diferencial que possibilitava interações síncronas através de *skype* e *facebook*, por exemplo. O curso estava hospedado no ambiente *moodle*, utilizando também recursos do *google forms*.

4.1.7.3 Diário de bordo

Juntamente com as professoras participantes do projeto, iniciamos a revisão do conteúdo didático para a segunda edição (2016) do curso PLEaD. Essa análise foi feita a respeito de cada uma das atividades das seis unidades temáticas do curso piloto. O registro foi feito *online* de forma colaborativa e conjunta através de um documento no *google forms*. As observações de cada uma das professoras, as discussões para melhorias e novas propostas foram registradas em um documento que resultou num diário de bordo. Cada uma das professoras utilizou uma cor diferente para registrar suas considerações. A redação desse diário iniciou antes do curso, em janeiro/2016 e foi construído semanalmente durante a elaboração da segunda edição do curso, até junho/2016. A utilização deste material como fonte de dados para a pesquisa foi autorizada pelas professoras.

Segundo Zabalza, os diários de aula “são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (p.13, 2009). Conforme o autor, a definição é bastante aberta exatamente para conter a diversidade de tipos de diários seja pelo conteúdo, forma de coleta, redação e análise das informações. A elaboração de um registro como o diário de bordo permite ao professor relatar experiências vividas, oferece a oportunidade de refletir sobre estas experiências, avaliá-las e enriquecê-las. O diário pode ser usado com um objetivo mais investigativo em termos de pesquisas e também como recurso para o desenvolvimento pessoal e profissional docente (ZABALZA, 2009).

Do ponto de vista metodológico, os "diários" fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em "documentos pessoais" ou "narrações autobiográficas". Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa nos últimos anos. (ZABALZA, 2009, p. 14)

Segundo o autor, há diversas modalidades de diários que podem variar em conteúdo, função que cumprem e periodicidade da escrita. Zabalza cita Holly (1989) para diferenciar os tipos de diários de acordo com a modalidade de narração, são eles: jornalístico, analítico, avaliativo, etnográfico, terapêutico, reflexivo, introspectivo, criativo e poético. Essa variedade reflete a versatilidade do instrumento e das diferentes formas que podem assumir.

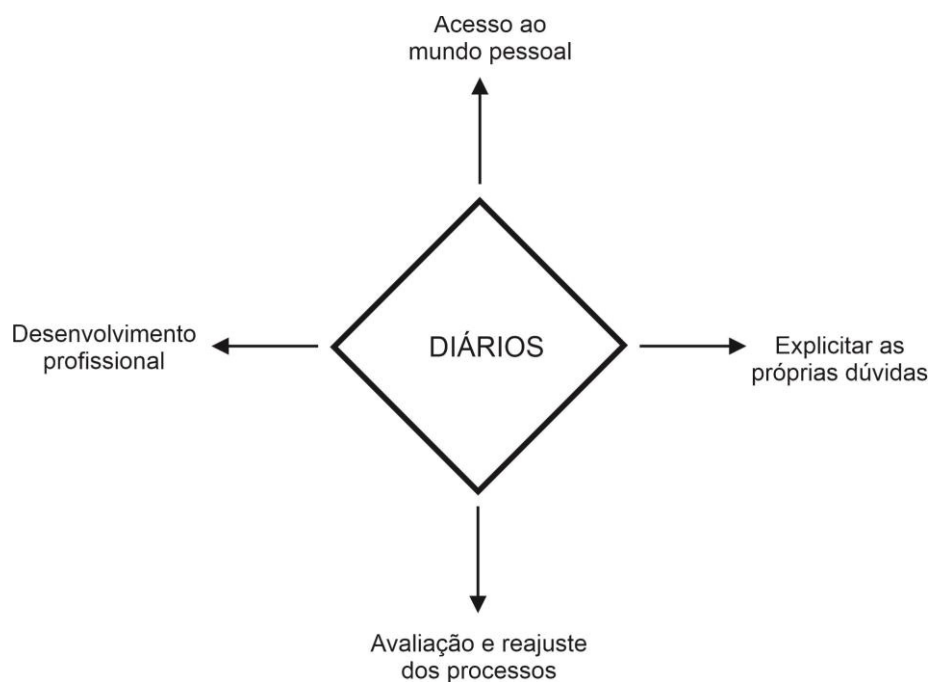
Para Zabalza (2009), há duas grande variáveis básicas que diferenciam os diários. A primeira se relaciona com a riqueza dos dados relacionados pois o diário será mais rico conforme a polivalência das informações nele contidas. Um bom diário, possui elementos descritivos e reflexivos o que faz dele um documento para desenvolvimento pessoal. A segunda variável diz respeito à sistematicidade das observações recolhidas. Os diários permitem acompanhar a evolução de fatos e, assim realizar uma leitura diacrônica sobre um dado acontecimento.

A escrita de um diário permite ao professor aprender com ela. Ao narrar uma experiência através do ato de escrita, o professor tem um olhar exterior a partir da sua própria experiência, ele se vê a partir de outra perspectiva. Por estas razões, Zabalza (2009) destaca o potencial destes documentos através dos processos de redação do diário e reflexão sobre as práticas contidas nos escritos.

Zabalza (2009) aponta quatro âmbitos de impacto formativo dos diários: acesso ao mundo pessoal, explicação sobre as próprias dúvidas, desenvolvimento profissional e avaliação e reajuste de processos. Os elementos do mundo pessoal são revelados através dos relatos das experiências, pois contém crenças⁵⁰ e emoções aspectos inacessíveis através de outros documentos redigidos por professores. Os diários permitem aos professores descrever os próprios dilemas em relação à atuação profissional, dilema entendido como um conjunto de situações difíceis, problemáticas que surgem aos professores em que nem sempre consegue identificar de imediato ou encontrar uma solução. Além disso, oportunizam a revisão e análise da própria prática profissional possibilitando o desenvolvimento da ação docente através da reflexão para a mudança. A FIGURA 34 ilustra os quatro âmbitos de impacto:

⁵⁰ “Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão [...] são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo”. (SILVA, 2005 p. 77)

FIGURA 34 – ÂMBITO DE IMPACTO FORMATIVO DOS DIÁRIOS



FONTE: Adaptado de Zabalza (2009, p.16)

O diário de bordo das professoras participantes da pesquisa tem um caráter de análise do curso realizado e sugestões de melhorias dos conteúdos do curso com base na experiência de ensino de PLE em cursos presenciais.

O diário completo é composto de 96 páginas. De posse desse material, segui a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977, 2011). Primeiramente, realizei a leitura flutuante, momento em que o pesquisador se deixa invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2011, p.96). Após a leitura, fiz a seleção dos aspectos recorrentes que foram elencados em três categorias: aspectos pedagógicos, reflexões e aspectos técnicos.

A primeira categoria é sobre os aspectos pedagógicos do curso como sugestões de organização dos conteúdos, divisão dos assuntos, forma de abordagem dos assuntos nas unidades temáticas.

A segunda categoria trata das questões técnicas e de conhecimento da plataforma *moodle*. Algumas funções como gravação e envio de áudios, inserção de vídeos de forma que facilite a navegação do estudante e dúvidas sobre as funcionalidades do ambiente.

A terceira categoria foi denominada reflexões e evidencia as hesitações, pensamentos, as respostas esperadas dos estudantes em relação às atividades propostas, quais os problemas encontraram e possíveis soluções. Percebe-se a prática reflexiva constante. Conforme as professoras construíam a análise das unidades, mais profundas as discussões se tornavam, por isso o volume de texto aumenta à medida que passa o tempo de trabalho juntas. As professoras autoras do diário de bordo foram entrevistadas na fase de coleta de dados, o perfil detalhado de cada participante se encontra na seção 4.2 desta tese.

A seguir, apresento os excertos divididos conforme as três categorias elencadas. Convém justificar que os trechos se mantêm como no original redigido pelas professoras. Por se tratar de um diário, o mesmo foi redigido como se fosse uma conversa e por isso a escrita é bastante oralizada.

Na categoria 1 “Aspectos pedagógicos”, as professoras discorrem sobre as escolhas pedagógicas das UTs. Existe a preocupação ao organizar a sequência didática, bem como a atenção sobre adequação ao nível e língua, quais gêneros textuais estão sendo explorados e também sobre o momento em que cada tópico gramatical deve ser abordado.

Professora 1: Tenho sentido falta de explorarmos mais gêneros escritos, isso porque o professor que fez contato (antigamente) tinha solicitado que tivesse um texto em cada unidade. De um modo geral falta explorar melhor os textos com questões de pré e pós-leitura.

Professora 2: Concordo. Acho que sugeri isso tb em algum lugar abaixo.

Surgem dúvidas sobre a necessidade de tradução dos enunciados para o português pois o curso piloto tinha os enunciados em francês. Observa-se ainda, o cuidado em seguir uma linha de coerência que mantenha o interesse do estudante e permita construir um conhecimento em autonomia, assim como a preocupação de organizar uma atividade que o estudante consiga resolver.

Professora 2: Essas 3 primeiras perguntas me parecem bastante complexas para uma terceira unidade.

Professora 1: Sim, você tocou num ponto legal - essa unidade toda dá um salto - seria importante colocarmos outra entre a 2 e a 3 - já temos pronto uma sobre cidades e outra sobre localização, sobretudo para o início dela. Talvez fossem necessários alguns exercícios preparatórios para que os estudantes conseguissem chegar a este nível de produção ao final da unidade. É importante lembrar que esses estudantes não estão em imersão e que algumas perguntas podem ser mais difíceis para eles, sobretudo, quando não há a mediação de um professor ao vivo)

Professora 2: Sim, concordo, mas esses estudantes recebem orientações para responder ou tentar responder essas perguntas. Para estudantes franceses acho que devemos dar mais desafios, eles precisam de algumas questões mais desafiadoras, mas concordo que pesamos um pouco nessas, a questão está que demos um salto muito grande entre a unidade 2 e a 3 - vamos ver com a xxxx se devemos diminuir o grau de dificuldade da 3 ou incluir mais uma UT.

Professora 1: As últimas UTs precisam de mais ajustes quanto à adequação à proposta metodológica. Os objetivos de cada UT - que aparecem logo no início - devem ser objetivos sócio-discursivos (vamos pensar nos gêneros discursivos), coisas como, descrever lugares, pessoas, situações; fazer solicitações, pedidos, reclamações; contar fatos, acontecimentos; narrar histórias; discutir sobre um tema, apresentar seu ponto de vista. Assim nós fechamos os principais gêneros: Descritivo, enunciativo (dar ordens, comandos etc.), narrativo, argumentativo. Tô seguindo a linha do Charaudeau.

Professora 2: Concordo

Professora 1: Achei que foi bom, nós termos feito esse levantamento até o final. Assim temos a visão do todo. Isso é bem importante. É possível ver que as UTs apresentam 3 etapas: as duas primeiras - mais comunicativas, às vezes estruturais - a 3 e a 4 mais próximas a abordagem por tarefas - e as duas últimas voltam a misturar, estão com um pezinho lá outro cá. Bem, um curso precisa ter coerência de proposta.

Professora 2: acho esse ponto que vc levantou muito interessante, pois passa pela nossa concepção de língua. Talvez fosse interessante discutirmos, futuramente, sobre isso.

Professora 2: A ideia é mesmo instigante! Só me pergunto se, nesta altura do processo de aprendizagem (UT1), os estudantes conseguiriam entender as respostas e mesmo produzir respostas para essas perguntas... talvez se fossem perguntas mais simples...

Professora 1: como: Onde você mora? Onde você nasceu? Como é o seu nome completo? Você tem apelido? Você pode soletrar o seu nome? Qual sua comida preferida? Qual a sua idade?

Professora 2: Na minha opinião, o salto foi muito grande de um tópico para outro. Também acho difícil que o estudante consiga descrever a formatura na França sem que se tenha trabalhado vocabulário e estruturas antes. Falta uma progressão.

Professora 1: Concordo.

O curso segue a abordagem de ensino por tarefas e por este motivo, segue-se o modelo pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa, como abordado na seção 2.2.3 deste trabalho. Percebemos o entendimento das professoras sobre o arcabouço teórico do curso ao explorar a noção de língua como ação no mundo nos momentos da escolha de temas e assuntos relevantes para a construção das unidades com este foco.

Existe a preocupação com o nível de conhecimento linguístico para realização da atividade solicitada.

Enunciado: Redija 5 linhas ou registre um áudio de até 3 minutos falando sobre seus planos para o futuro. O que você faz atualmente? O que pretende fazer no próximo ano?

Professora 2: A tarefa é bem legal, mas acho que os estudantes precisam de mais exercícios para conseguir produzi-la.

Em outro momento:

Professora 2: Antes de ler o texto, os estudantes já devem saber quais as perguntas que devem ser respondidas, mesmo porque o texto é bastante longo e pode desencorajar estudantes com maior dificuldade. Não sei se neste momento do aprendizado o vocábulo “imprevisto” esteja claro. Seria interessante colocar os textos introdutórios em francês também, pensando em uma prática translíngua.

Existe a preocupação a respeito do momento adequado para se explorar o conteúdo.

Enunciado: Nessa última lição você vai aprender como se utiliza o presente do subjuntivo.

Professora 1: Não concordo em explorar o subjuntivo agora. Poderíamos explorar o imperativo. Mas aqui nos objetivos não devemos colocar tópicos gramaticais.

Professora 2: Sim!

Por fim, a preocupação em explorar oralidade de diferentes formas no curso.

Enunciado: Assista aos vídeos e complete os quadros:

Professora 1: Gostei muito desta atividade! Era o que eu estava procurando!

Professora 2: Acho essa ideia muito boa, mas vamos deixar para explorá-la mais adiante, para as próximas UTs porque podemos explorar usando formas do futuro informal. O brasileiro pode falar das suas expectativas e os intercambistas relataram a chegada e como estão vivendo. Podia ser sobre o cotidiano. O brasileiro pode dizer: aqui a minha vida é assim, no próximo ano eu vou para a França então não sei como vai ser, mas imagino que vou estudar à tarde

Adotando a sugestão das professoras, elaboramos um tópico dentro da unidade temática denominado “Formulando a regra.” O foco desta atividade é desenvolver, juntamente com os estudantes, uma reflexão a respeito das regras de funcionamento da língua. A seguir, as observações a respeito deste tópico:

Professora 1: Eu exploraria só os artigos - (que já dá pano pra manga): As palavras terminadas em “O” geralmente são (masculinas) e as palavras terminadas em “A” geralmente são (femininas - resposta). Mas existem muitas exceções conforme a explicação abaixo: Aqui colocamos todos os casos. Eu já fiz uma explicação super legal sobre o uso dos artigos que casaria muito bem aqui, mas tá no Celin. Então, na segunda coloco. Com isso acho que a gente vai conseguir fazer o que discutimos uma ocasião no Celin com os professores que é explorar mais a fundo cada questão ou tópico gramatical. Professora 2: OK

Professora 1: Eu acho que poderíamos pensar em exercícios mais simples de prosódia com as frases de apresentação: “como vc se chama?/eu me chamo xxxx/onde vc mora? eu moro.... Como a sugestão que segue:

Professora 2: Muito bom!

Professora 1: Neste momento, ainda inicial do aprendizado, poderíamos escolher as frases a serem repetidas, marcar a prosódia em um ou dois exemplos e depois pedir que eles marquem nas frases seguintes. Outra coisa que não gosto é a vogal tônica em letra maior, acho que poderíamos marcar a acentuação com a repetição da palavra/verbo entre [] e com ‘ na sílaba tônica – como fazem os dicionários. Também o hífen marcando prefixo acho que pode ser confuso. Eu eliminaria o hífen e a maiúscula na vogal tônica.

Professora 2: Para discutirmos. Eu, xxx, gostei dessa maneira de marcar a sílaba tônica. Já vi isso em métodos de outras línguas (inglês, alemão, espanhol e francês) e, como aluna, essa visualização sempre me ajudou.

Em outro momento, as professoras buscam soluções para compensar o ambiente criado em sala de aula e dão sugestões sobre como iniciar a unidade temática:

Professora 1: acho que seria mais convidativo iniciar com uma fala mais “calorosa”. Por exemplo:

Nesta unidade vamos falar sobre atividades cotidianas e para iniciar você vai ouvir uma música que foi composta por Chico Buarque em 19?? e mais tarde interpretada pelo cantor Seu Jorge. Você vai ouvir a mesma música com os dois cantores. Após ouvir a música responda a questão proposta no fórum e depois responda às perguntas de interpretação.

Professora 2: Sugestão: colocar este texto em francês também.

Uma das professoras dá outra sugestão:

Sugestão para iniciar a UT: Etapa 2 - atividade de aproximação ao tema

Pedir para outras pessoas gravarem pequenos vídeos sobre sua rotina e tirar uma foto de cada um.

Professora 1: Ok

Como parte da proposta pedagógica havia a ideia de mostrar o ambiente do Celin UFPR bem como as pessoas que frequentam o lugar para trazer o contexto do curso EaD mais próximo do contexto do Celin. A seguir, os comentários das professoras sobre a elaboração de uma atividade que pretendia utilizar as fotos de pessoas reais como professores, secretárias da equipe administrativa, responsáveis pela cantina entre outras pessoas, era solicitado a observação de fotos para levantamento de hipóteses acerca da idade, profissão, rotina e hobbies para posterior redação de um pequeno texto para descrição.

Professora 1: Achei ótimo isso - pré-leitura. gostei das imagens, são livres? são pessoas sorrindo, auto-astrol.

Professora 2: São mesmo! Mas as coloquei aqui só pra ilustrar a ideia que era colocar fotos de pessoas reais, tipo, estudantes do Celin, funcionários... para que contassem sobre a sua rotina. Assim, não precisaríamos ficar inventando personagens.

Professora 1: Gostei muito dessa atividade, acho que é melhor para introduzir o tema.

A elaboração de conteúdo para o curso a distância envolve também a produção dos recursos que serão utilizados como a gravação dos áudios, dos vídeos, a busca de imagens entre outros. A prática adquirida na criação das unidades iniciais 1 e 2 pela equipe pedagógica resulta na elaboração das unidades mais adequadas ao AVA e ao perfil linguístico e cultural dos estudantes. Sobre a unidade que explora o tema: Viagens e turismo as professoras discorrem:

Professora 1: Gosto bastante dessa unidade, ficou “leve” com o quiz e a música, bem, viagem é um tema bastante “leve”.

Mas acho que é uma unidade melhor estruturada, comparando com a 1 e a 2 principalmente quanto a sequência das atividades. Talvez por não ter os quadros com tópicos gramaticais, assim fica tudo mais leve, mais fluido. O que tá faltando são os exercícios de prática linguística (vou tentar fazer) e nesses exercícios o que devemos colocar é mais questões da vida real e o “elemento humano” - quero dizer ter depoimentos e imagens de pessoas vivenciando situações de práticas reais de comunicação porque nessa unidade não tem isso (ou pouco). Acho que contribuimos muito para a prática de vocabulário (o que é importante), mas novamente sinto falta de um gênero escrito.

Em diferentes momentos, é possível observar a tentativa de transposição da experiência de sala de aula presencial para um contexto EaD. Neste exemplo, as professoras tentam explorar a oralidade em relação à pronúncia na atividade “Praticando os sons da língua”:

Enunciado: Na música de Gilberto Gil aparecem várias palavras com acento na última sílaba. Complete a tabela abaixo com estas palavras seguindo o que é solicitado.

Professora 2: Sugestão: colocar este exercício junto com as atividades com o texto.

Professora 1: Então, talvez fosse melhor conversarmos amanhã sobre isso, mas eu estou pensando que essas explicações deveriam ficar no caderno de exercícios e usar como base textos que já apareceram na primeira parte da UT e também outros que julgamos interessantes. Pensando assim teríamos uma formatação semelhante em todas as unidades que seria: primeira parte mais volta à leitura (pré e pós) e discussão, ampliação de vocabulário, percepção cultural; e segunda parte destinada a reflexão linguística, prática de vocabulário. Nesta parte - segunda - poderíamos colocar também alguns exercícios estruturais (Devemos ser criativas, mas às vezes o feijão com arroz dá conta até que encontremos uma proposta melhor) ou tb. diálogos porque os estudantes muitas vezes pedem e temos/devemos - coisa para conversarmos - que respeitar a cultura de aprendizagem deles. Eu defendo um material didático de PLE bastante abrangente quanto a direcionamento teórico-metodológico, assim podemos atender a diferentes necessidades de aprendizagem.

Sugestão da professora 1: Na letra da música você encontrou também outra palavra acentuada = CÉU. Esta palavra é acentuada porque termina em “ÉU”. Esta é a regra dos ditongos aberto, ou seja, duas vogais sendo a primeira com som aberto. São acentuadas as palavras terminadas em: OI = dói; EU = céu; EI = papéis

Professora 2: Como nosso público-alvo, neste momento, é francês, poderíamos pensar em formas de descrever os sons com fonemas do francês. Por exemplo, quando falamos de nasalização, podemos comparar com -en, -on, quando falamos em tônica, comparar a tônica final do francês com a tendência à paroxitonização no português brasileiro, de repente até com palavras com mesma grafia/grafia parecida nas duas línguas.)

Professora 1: OK

A construção da UT envolve um exercício de pressuposição do percurso de aprendizagem do estudante. As professoras buscam adequar o conteúdo necessário para realizar as atividades juntamente com a escolha do momento adequado para se introduzir determinado tema dentro da UT. O excerto a seguir mostra a preocupação em organizar a UT pensando no ponto de vista do estudante:

Enunciado: Vocês fizeram diversas atividades sobre imprevistos que podem acontecer durante uma viagem. Agora, descreva uma experiência negativa que aconteceu com você em uma viagem e que não tinha sido prevista. Registre o áudio e depois deixe o registro do áudio ou vídeo neste quadro.

Professora 2: Pensar em quais estruturas serão necessárias para fazer essa tarefa e formular uma progressão de exercícios para que os estudantes consigam fazê-la. Acho importante que o estudante consiga lidar em esses imprevistos em português, pois é bem provável que eles passem por alguma situação dessas, por isso sugiro pensarmos em atividades que treinem como lidar com essas situações, reclamando, brigando, argumentando... nem todas as pessoas que encontramos na prestação de serviços são educadas e solícitas.

O excerto a seguir exemplifica as reflexões das professoras quando se dão conta dos conteúdos que os estudantes precisarão conhecer para completar a tarefa ao final da unidade temática:

Enunciado: Leia trechos do Guia Curitiba e planeje duas atividades para fazer em seu tempo livre:

Professora 1: Os números estariam no apêndice, mas precisaríamos pensar numa atividade para praticá-los antes de pedir as horas, será?

Professora 2: Acho que sim. Segue sugestão. Gostei muito dessa atividade de leitura. Aqui explora-se os números também. O que estamos sentindo falta é de uma atividade mais pontual que dê conta da prática dos números menores, né! Eu achei muito bons os exercícios do início, sugestão da XXX, para as compras, mas acho que foge um pouco do tema.

Professora 2: É vdd, foge do tema, por isso sugeri que fosse uma mini-UT. Será que isso é possível?

Professora 1: Eu acho que não, pode confundir um pouco, mas vamos achar alguma coisa que possa dar conta disso e os exercícios que vc sugeriu colocamos na UT de Compras e alimentação, vai ficar muito bom, que tal?

Os trechos ilustram o desafio de transpor o conteúdo para uma plataforma EaD. Num curso presencial, quando o professor percebe que o estudante não possui determinado conhecimento para a atividade solicitada, pode mudar o plano estabelecido antecipadamente para a aula e oferecer as explicações necessárias para o cumprimento das tarefas. Estão envolvidas nessa situação a interação síncrona com os estudantes e a experiência do professor na mudança no roteiro da aula. Num curso EaD, a ausência do professor num momento como esse exige que a unidade temática dê conta de abordar o conteúdo que falta, o que se constitui um desafio, uma vez que há estudantes com diferentes conhecimentos e, ao focar a atenção para explorar um conteúdo prévio a ser exigido, corre-se o risco de consumir o tempo do estudante que já possui este entendimento dilatando o tempo gasto na realização da atividade. Uma atividade muito longa com conteúdos que o estudante já domina torna-se cansativa para o estudante que está sozinho, facilitando sua evasão.

A seguir, uma sugestão de atividade de leitura e produção oral.

Professora 1: Fotografar placas de diferentes locais dizendo o horário de funcionamento. Perguntar qual é o lugar e fazer questões de compreensão do texto.

Professora 2: Legal. Daria pra perguntar tb o que a gnt faz em cada local. Estava pensando se não daria pra gravar a resposta em áudio, já que somente escrever os números me parece um pouco simples....

Professora 1: Sim, boa ideia. Acho que isso dá conta também de praticar os números, talvez seja exagero praticar separadamente como falei lá no início. Professora 2: Sim, mas de qquer forma, acho que precisa mostrar em algum lugar de maneira mais sistematizada... quem sabe um pop-up? vou procurar um lugarzinho pra isso.

A categoria 2 revela as dificuldades de ordem técnica, de manuseio do *moodle* e qualidade do material para melhoria do ambiente do curso. O excerto a seguir revela as tentativas da professora para alterar a cor do layout do AVA no *moodle*:

Professora 1: Não consegui colocar cores porque não aparece a ferramenta ou eu que não encontrei para colocar as cores nos títulos.

Professora 1: Pensei na seguinte distribuição das cores. Vejam se estão de acordo, fiquem à vontade para mudar.

Em outro momento, a tentativa no manuseio do *moodle*:

Professora 1: Acho que devemos tirar os quadros dos tópicos 8, 9, 10 e 11. Eu tentei, mas não consegui.

Professora 2: Entrei na plataforma e deixei os títulos das unidades em português. Posso traduzir para o português o que eventualmente foi feito em francês. Sim, ótimo.

Observação da professora sobre a qualidade dos áudios e vídeos:

Professora 2: todos os diálogos estão bem artificiais (questão do turno) e não há ruídos de trânsito, copos... para poder identificar onde eles acontecem. Nos níveis iniciantes, os ruídos ajudam a contextualizar os enunciados.

Em relação à navegabilidade no AVA, uma professora sugere:

Professora 2: Inserir ícone, para ouvir o áudio, ao lado de cada frase (não sei se é possível)

Uma das professoras faz uma sugestão para facilitar a navegação no curso:

Professora 1: Criar ícones para facilitar a compreensão das propostas, por exemplo: ícone para fórum, tarefa escrita e tarefa oral, informações extras, dicas (exemplos), etc. Acho ruim aquelas frases em amarelo no fundo branco porque não consigo ler, bem, eu sou miope.

Professora 2: Verdade, mas tb sou cegueta 😊

As professoras pontuam dúvidas técnicas sobre os recursos tecnológicos a serem disponibilizadas dentro do AVA para auxiliar os estudantes a cumprirem as tarefas:

Professora 1: Podemos inserir Pop-ups? Por exemplo: Pop-up = em português “viagem” é uma palavra feminina = A VIAGEM (Unidade 3)

Professora 2: Seria ótimo!

Por fim, apresento alguns trechos do diário de bordo acerca da categoria 3: reflexões. Há discordâncias e é evidente, durante as discussões, a postura de escuta do outro, de forma reflexiva, como no excerto a seguir, no qual as professoras decidem sobre a organização da unidade temática:

Professora 1: Sugiro acrescentar atividade de pós-leitura

Professora 2: Apesar de concordar que se poderia acrescentar uma atividade, sugiro pensarmos em algo relacionado aos objetivos da unidade: Pedir e dar informações sobre opções de turismo em uma cidade; Planejar viagens. Gosto da sugestão, mas acho que ela poderia vir mais tarde. Um risco que se corre é o de o estudante não ter visitado nenhum dos lugares mostrados. Se esse for o caso, terá que inventar respostas, o que talvez não seja a proposta, se pensarmos em prática situada, prática “global”,)

Professora 1: Sim, mas eu queria explorar - aproveitar a oportunidade - para praticar - estive, já fui, nunca fui - mas precisamos repensar a proposta. Talvez no caderno de exercícios, mais como recursos linguísticos mesmo. O objetivo dessa unidade - dar e pedir informações está faltando - isso a UT não tá dando conta

Professora 2: Talvez pudéssemos “puxar” essa atividade para o início da UT, quando ainda estamos introduzindo vocabulário e aqui, no lugar desta, poderíamos desenvolver uma atividade sobre planejamento de viagens).

Professora 1: Sim, boa ideia.

No excerto a seguir, percebe-se a inquietação da professora sobre explorar uma música triste. A música em questão se chama *Sinal Fechado* que aborda a temática da ditadura militar brasileira (1964-1985), do cantor e compositor Paulinho da Viola. Apesar de não fazer referências ao governo, tratava-se de uma música de protesto.

Professora 1: Essa música sempre me perturbou porque é triste e um pouco difícil para o início do curso.

Professora 2: Concordo muito!

Professora 1: Precisávamos que alguma atividade bacana, divertida, instigante, sei lá. Será que a aluna que a xxxx entrevistou não comentou alguma coisa sobre isso? Será que não poderíamos tirar? O que acham?

Professora 2: Seria muito bom...

Esta questão de desenvolver unidades que tenham um tom leve e alegre é um esforço feito pelas professoras em especial a professora 1 que, em diferentes momentos do diário, pontua a questão da “leveza”. Essa questão não é detalhada em palavras pela equipe, mas o texto deixa transparecer o cuidado com a motivação do estudante para concluir as atividades semanais disposto para a semana posterior.

Existe também a preocupação sobre o conhecimento técnico necessário para que o estudante responda às atividades:

Professora 1: Sobre os requisitos técnicos – fiquei na dúvida se temos que explicar como gravar. Acho que só falar um limite de tantos mega – para não enviarem imagens ou vídeos muito pesados e mais alguma instrução técnica. Mas um tutorial não sei se seria necessário – fiquei pensando.

Professora 2: Acho que podemos contar com a ajuda da xxxx nesta parte, por enquanto, poderemos deixar com um recado do tipo “em breve”

Professora 3: OK

Professora 1: O que vocês acham de colocarmos o apêndice gramatical como nas apostilas? Professora 2: (Acho ótimo!)

Professora 1: Seria num item/menu a parte, sei lá como seria, mas acho que o pessoal da informática dá um jeito.

Professora 2: Ótima ideia! Poderíamos aproveitar a outra ideia da XXX e criar - se fosse tecnicamente possível - um ícone para gramática que ficasse disponível ao lado dos exercícios em que o conteúdo aparece, para consulta rápida

Professora 1: Legal

Professora 1: Já temos esse apêndice pronto em word, mas acho que tá no Celin.

Uma parte importante para o projeto PLEaD é a sugestão de estrutura de unidades temáticas proposto pelas professoras:

PARTE A

1. As UTs devem começar com uma atividade mais “leve”, como algo que provoque o tema ou uma primeira discussão, algo mais curto, uma foto, uma charge, um quadrinho, ou mesmo uma música curta;
2. Um texto escrito ou vídeo com questões de pré-leitura e pós-leitura;
3. Um texto escrito ou vídeo com questões de pré-leitura e pós-leitura. (Se na 2 for um texto escrito, na 3 um vídeo e vice-versa. Poderíamos alternar;
4. Constar uma proposta de atividade no fórum;
5. Propor uma tarefa.

PARTE B

Na sequência viria o caderno de exercícios.

O formato de unidade temática foi discutido em diferentes reuniões da equipe pedagógica e a escolha de seguir um padrão no formato das unidades facilitaria o engajamento do estudante no curso, simplificaria o trabalho técnico de

criação das unidades no AVA e facilitaria a organização das atividades pelas professoras. Por esta razão, o diário de bordo, após a análise de todo o conteúdo do curso piloto, encerra com a proposta de estrutura das unidades temáticas.

As categorias elencadas expõem principalmente a organização dos conteúdos de forma a utilizar os recursos EaD. Ao observar os dados da perspectiva da oralidade, percebe-se a tentativa de propor atividades que explorem tal habilidade, entretanto, a questão técnica que deveria facilitar a organização didática, por vezes, se mostra como impedimento para o desenvolvimento das unidades, também porque as professoras desconheciam os recursos que poderiam ser utilizados. Além disso, após a análise e adequações das unidades pelas professoras, por se tratar de uma experiência inicial para a equipe, existe a postura de considerar o material do ponto de vista dos estudantes.

As professoras conteudistas atuaram também como tutoras na segunda edição do curso e, dessa forma, a equipe pedagógica teve suas discussões enriquecidas através da oportunidade de acompanhar a aplicação das atividades elaboradas oferecendo um acompanhamento do aprendizado dos estudantes. A falta de tutor e de *feedback* a respeito das tarefas realizadas foi um ponto abordado pelos estudantes entrevistados na edição piloto (2015). Assim, as professoras tutoras puderam atuar de maneira específica para atender tal demanda. A seguir, são expostos três exemplos de tarefas de produção textual dos estudantes e as correções feitas pelas professoras. Os três exemplos ilustram o retorno dado aos estudantes sobre suas atividades.

O primeiro exemplo é a produção textual feita com base no gênero relato de viagem. Após explorar o assunto da UT, os estudantes redigiram relatos sobre um local de sua escolha e enviaram seus textos em arquivo *word* (FIGURA 35).

FIGURA 35 – CORREÇÃO DE ATIVIDADES PLEAD 2016. EXEMPLO 1

Meu¹ Viagem com o Trem² da Serra do Mar Paranaense.

Porque gosto muito de viajar com os trens³, eu escolho um viagem⁴ que faz uma visita de uma parte acho muito bonito do estado com esse modo de transporte.⁵

O⁶ viagem vai durar aproximadamente 3 horas com Curitiba como origem⁷. A Mata Atlântica do Brasil mostra a natureza preservada é⁸ outros^{9,10} cidades podem ser visitadas durante o viagem¹¹ como Morretes o¹² Piraquara.

Não¹³ tem hospedagem particular com esse¹⁴ viagem.

A atividade principal é de¹⁵ olhar os¹⁶ paisagens e apreciar vírgula por exemplo vírgula as pontes e viadutos.

Pra¹⁷ fazer a volta com o trem (de Morretes até Curitiba), o preço¹⁸ por um adulto categoria turístico¹⁹ custa²⁰ 81 reais é so²¹ a ida 108 reais brasileiros²².



¹ Gênero: a viagem

² Ortografia: letra minúscula

³ Expressão: viajar de trem → eu gosto de viajar de trem

⁴ Gênero + ortografia: a viagem

⁵ Expressão: eu escolho uma viagem com esse meio de transporte, para fazer/a fim de fazer uma visita a uma parte do estado que eu acho muito bonita.

⁶ Gênero

⁷ Ortografia

⁸ Acentuação: e ≠ é

⁹ Ortografia/ translinguagem: português → outros ; espanhol → otros

¹⁰ Gênero: a cidade → outras cidades

¹¹ Gênero

¹² Ortografia/ translinguagem: português → ou; espanhol → o

¹³ Acentuação → não

¹⁴ Gênero

¹⁵ Não precisa de preposição → a atividade principal é olhar

¹⁶ Gênero → a paisagem

¹⁷ “Pra” é utilizado na oralidade e em textos informais. Na escrita, sobretudo na formal, prefira a forma “para”

¹⁸ Ortografia/ translinguagem: português → preço; espanhol → precio

¹⁹ Acentuação: turístico

²⁰ Ortografia/ translinguagem: português → custa; espanhol/italiano → costa

²¹ Acentuação: só

²² Expressão: A viagem custa 108 reais. → não se coloca o adjetivo brasileiros quando se fala da moeda brasileira.

Fonte: Curso PLEaD 2016

A correção pelas professoras tutoras envolveu a marcação das inadequações com cores diferenciadas e organização em forma de legenda para as observações.

A segunda atividade estava relacionada ao gênero textual e-mail e foi solicitado aos estudantes a escrita de um texto para solicitar informações a respeito da moradia na cidade de Curitiba (FIGURA 36).

FIGURA 36 – CORREÇÃO DE ATIVIDADES PLEAD 2016. EXEMPLO 2

Bom dia!

Eu vou morar em Curitiba a partir de Agosto, e na verdade estou perdido para encontrar um lugar onde morar. Seria ótimo se você pudesse ajudar-me e dar-me conselhos sobre a cidade. Queria um lugar perto da UFPR e dos transportes públicos.

Muito obrigado para essas informações.

██████

Olá, ██████!

Seu texto está muito bom e atende ao que a tarefa solicitou, no entanto, há pequenos detalhes que podem ser melhorados. Se você tiver dúvidas, escreva-nos um e-mail!

Abraço,

██████

1. No português, não há espaço depois de !, ?, ;, como no francês.
2. Os meses, em português, são escritos com letra minúscula: junho, julho, agosto.
3. Quando usamos a conjunção “e”, só colocamos vírgula se os sujeitos das duas orações forem diferentes. Por exemplo:

Eu expliquei a tarefa para ela, e ela disse que entendeu tudo.

→ Quando o sujeito for o mesmo nas duas orações, não colocamos vírgula.

Eu assisti tv e (eu) comi pipoca no sábado.

4. A palavra “você” leva acento ^

5. Quando você usa a conjunção SE, como em: “Seria ótimo se você pudesse ...”, pronomes oblíquos como -me e -lhe ficam antes do verbo. Assim:

Seria ótimo SE você pudesse ME ajudar e ME dar conselhos sobre a cidade.

O mesmo acontece com a conjunção QUE:

Ele disse QUE você LHE deu as melhores informações sobre Curitiba.

6. PARA x POR. Observe:

POUR = para	PAR = por
-------------	-----------

Muito obrigado por essas informações.

POR ESSA(S)/ POR A(S) = pela(s)	POR ESSE(S)/ POR O(S) = pelo(s)
---------------------------------	---------------------------------

Fonte: Curso PLEaD 2016

O terceiro exemplo envolvia a tarefa de e-mail também. Nesta atividade os estudantes deveriam dar informações sobre a importância do CPF e as orientações para fazer o documento.

FIGURA 37 – CORREÇÃO DE ATIVIDADES PLEAD 2016. EXEMPLO 3

Bom dia **colegua**¹ !

Espero que tudo **tá**² indo **legal**³ na sua vida. Você me falou das suas dificuldades para fazer o **document**⁴ CPF quando você chegar no Brasil. Primeiramente, você tem que ir numa agência **de**⁵ Receita Federal com o seu documento de identificação. **Existe**⁶ **varios**⁷ endereços onde você pode dirigir-se para fazer o CPF, veja no sítio seguinte : www.receita.fazenda.gov.br. Após ter feito isso, só tem que esperar receber o documento em casa !

Esse tipo de documento não existe da mesma forma em outros países. O CPF dá acesso a certas coisas, tipo a **possibilidade**⁸ de comprar produtos **no**⁹ internet (passagens de ônibus por exemplo), **mas coisas**¹⁰ mais importantes como abrir uma conta em um banco,¹¹ e ter acesso ao sistema de saúde (SUS).

Espero que as informações te **ajude**¹².

Até logo !

■

Olá, ■ !

Você cumpriu a tarefa muito bem! Existem apenas algumas inadequações, conforme os comentários a seguir. Se você tiver dúvidas, escreva para nós!

Abraço,

■

¹ No português, não há espaço depois de !, ?, :, como no francês. Ortografia: **colega**

² Espero que + SUBJUNTIVO:

→ **Espero que tudo esteja indo bem na sua vida.**

³ Fica melhor usar a palavra “bem” do que “legal”. Assim:

Tudo está indo **bem**.

Eu me sinto **legal**. A vida no Brasil é **legal**.

⁴ Ortografia: **documento**

⁵ **A** Receita Federal → **de+a** Receita Federal → **da** Receita Federal

⁶ Plural (endereços) → **Existem** vários endereços

⁷ Acento agudo no A: **vários**

⁸ Ortografia: dois SS: **possibilidade**

⁹ Internet = feminino → **a** internet

¹⁰ Mas **também** (dá acesso) **a** coisas mais importantes

¹¹ Sem vírgula

¹² Plural (as informações) → **Espero que as informações te ajudem**

O *feedback* feito pelas professoras teve a preocupação na forma de escrever, de elencar as correções e na escolha das cores para marcar as inadequações. Os exemplos de correção expostos ilustram a diferença do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras de outros cursos a distância. A correção de um texto de língua estrangeira não recebe apenas um conceito final geral, mas é explorado detalhadamente para que o estudante possa melhorar no seu processo de construção da língua. Essa é uma atribuição do tutor de língua estrangeira que, neste contexto, necessita de uma formação específica para oferecer tal retorno.

Após a realização do curso, os três estudantes franceses da UGA (PLEaD 2016, 2ª edição) responderam a um questionário. Os dados foram comparados a fim de corroborar os apontamentos das professoras no diário de bordo. Os outros estudantes não responderam ao questionário por diferentes motivos: desistência do curso, falta de tempo, desinteresse em participar da pesquisa. A seguir, são apresentados os excertos das considerações dos estudantes. Vale observar que não foram realizadas correções nos trechos que se mantêm como no original redigido pelos estudantes.

Ao serem questionados sobre qual atividade mais gostaram, as respostas foram as seguintes:

Estudante 1: das atividade pragmatigas e das atividades que nos permitiram nos familiarizar com o parana e curitiba. porque nos vamos estudar um ano em curitiba e que foi legal para gente aprender algumas coisas sobre a cidade antes de ir.

Estudante2: das atividades baseadas em jogos : é lúdico e da vontade de aprender

Estudante 3: das atividades sobre curitiba porque me ajudam para o mestrado

Sobre a atividade que menos gostaram, as respostas relacionaram também, dificuldades técnicas:

Estudante 1: achei a sessao sobre os cumprimentos muito longa e teve varios bug na hora de entrar as respostas.

Estudante 2: as tarefas no fim das ut

Estudante 3: gostei de todas

Havia, entre as professoras, a preocupação sobre o tamanho da unidade e a quantidade de horas demandadas para concluir cada UT. Por isso foram feitas perguntas sobre a quantidade de atividades propostas em cada unidade temática:

Estudante 1: eu achei cada sessão longa, pessoalmente teria preferido mais sessões com um número de atividades menor por cada uma.

Estudante 2: acho que é suficiente : com mais atividades a formação sai do seu papel principal que é uma introdução à língua.

Estudante 3: suficiente, o tempo entre cada unidade foi apropriado pra mim

Estes estudantes disponibilizaram entre uma a três horas semanais para realizar as atividades propostas. Foram solicitadas sugestões de melhorias:

Estudante 1: achei a plataforma bem complexa para usar , as vezes não foi bem claro o que tenhamos para fazer ou não.

Estudante 2: só alguns problemas de interface

Estudante 3: tentar fazer pequenas video conferências entre os estudantes

Além disso, foram solicitados comentários gerais sobre o PLEaD e as observações foram positivas:

Estudante 1: fora dessas críticas (que relevam de um sentimento bem subjetivo) achei a experiência boa e gostei bem do fórum e da troca de informações e ideias no facebook.

Estudante 2: trabalho imenso, parabéns e muito obrigado para nós apresentar essa plataforma !!!!

Os excertos supracitados demonstram a preocupação com o desenvolvimento linguístico do estudante oportunizando a discussão a respeito do material didático e *design* educacional de um curso a distância, tema a respeito do qual busquei embasamento teórico.

Após a edição 2016, a equipe elaborou um relatório das ações do projeto. O documento pontua os planos da equipe para o ano de 2017:

Perspectivas para 2017: Ofertar uma nova edição do curso básico no novo AVA; Planejar as Unidades Temáticas do curso intermediário piloto sobre Vida de Estudante no Brasil;

Além disso, o relatório cita a experiência de submissão de projeto para o Fundo de Desenvolvimento Acadêmico (FDA), ação importante para andamento e perspectivas do projeto.

Pela primeira vez, um projeto de pesquisa do Celin-UFPR participou de um edital do FDA da UFPR. Para a inscrição, submetemos um projeto bastante ambicioso, no qual apresentamos todas as necessidades da pesquisa. Apesar do parecer negativo, compreendemos que a nossa participação foi bastante positiva, pois, além de ter sido mais uma forma de divulgação da pesquisa realizada no Celin-UFPR, nos proporcionou um aprendizado sobre trâmites legais para participação em editais para financiamento de pesquisas. (RELATÓRIO PLEAD, 2016)

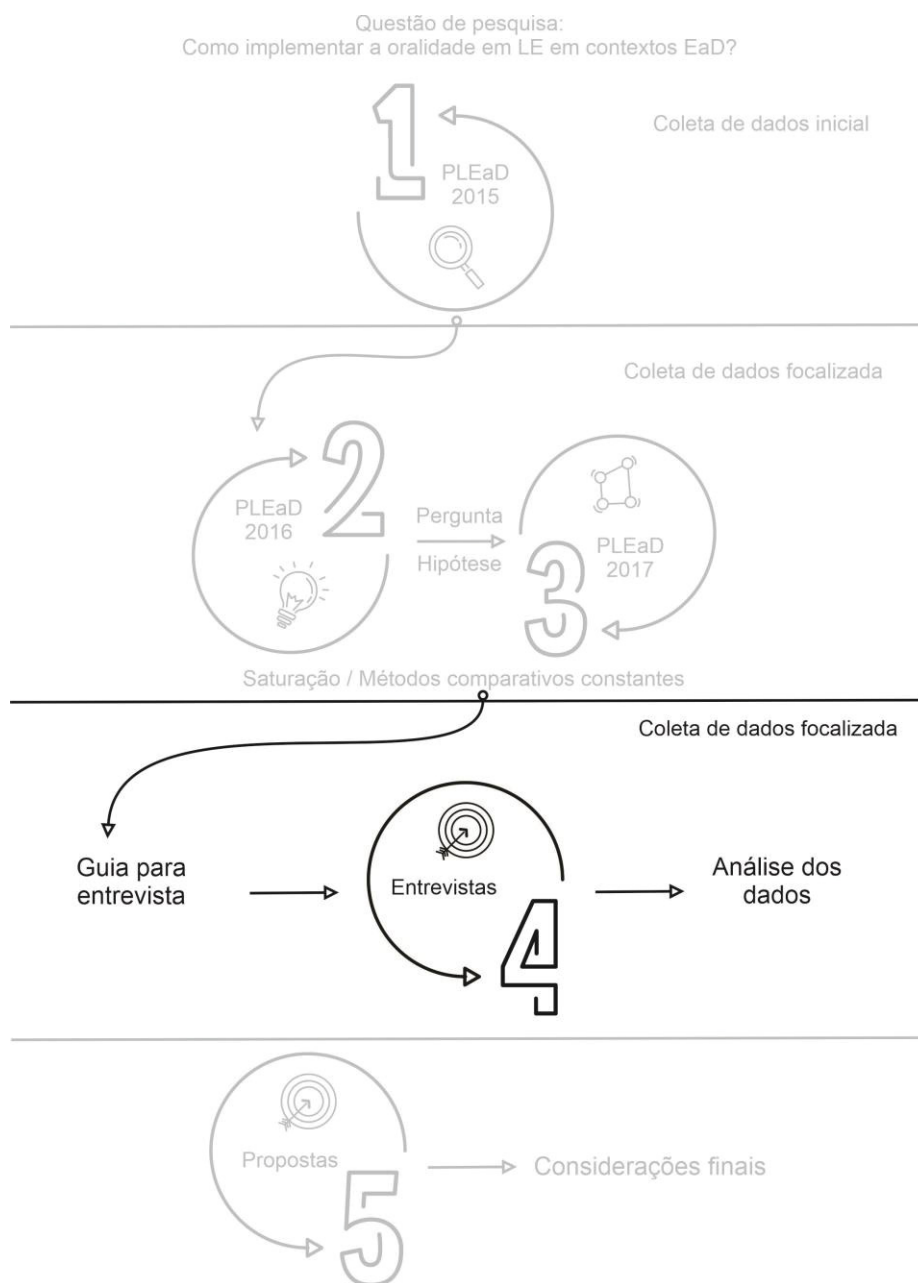
Como abordado da seção 4.1.7.1 deste estudo, a edição PLEaD 2016 que iniciou com 28 estudantes, registrou evasão de 23 estudantes, hispano-falantes, da UNC. Apesar da expectativa gerada com a primeira edição do curso (2015), o que se encontrou na segunda edição foram dificuldades técnicas na realização das atividades do curso, diferença de nível de conhecimento prévio do idioma dos estudantes em relação ao nível de língua oferecido no curso e falta de interação entre os próprios estudantes e estudantes e tutores. Diversas questões foram levantadas, tais como: Como foi a ação dos tutores? O que faz um tutor de língua estrangeira? Como foi a organização do material didático? Como foi abordada a habilidade de expressão oral? Como aconteceram as interações? Estas questões nortearam a organização do PLEaD 2017, 3º ciclo de pesquisa-ação.

4.2 COLETA DE DADOS

Utilizando o que o método da TF denomina coleta de dados focalizada, de posse dos dados gerados nas edições do PLEaD, elenquei os dados que se

relacionavam com a oralidade para uma discussão mais profunda sobre o tema. Esta é a etapa destacada na FIGURA 38:

FIGURA 38 – PERCURSO METODOLÓGICO: COLETA DE DADOS



FONTE: A autora (2020)

Os ciclos 1, 2 e 3 da FIGURA 38 nortearam a organização das entrevistas em profundidade com os professores participantes.

A entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a

compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.” (GASKELL, 2002, p. 65) bem como “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65).

Becker e Geer (1957) ao compararem a observação participante com a entrevista, expõem três limitações em relação às entrevistas: a primeira delas é a de que o entrevistador não pode conhecer plenamente a linguagem local, a segunda é a de que o entrevistado pode omitir detalhes importantes e por fim, o entrevistado pode fornecer uma versão enganada da situação, sem a possibilidade de verificação pelo entrevistador. Tais limitações podem levar o pesquisador a inferências equivocadas. Por este motivo, neste estudo, os dados da observação participante e da entrevista são relacionados com a devida atenção para discussão e análise.

Os aspectos centrais da entrevista são a preparação, planejamento, seleção dos entrevistados e uma introdução às técnicas de entrevista individuais e grupais. Neste momento, pressupõe-se que o pesquisador já tenha definido o referencial teórico para guiar a investigação ou tenha decidido trabalhar no referencial da TF. Conforme a escolha, duas questões devem ser consideradas: o que e a quem perguntar. O que perguntar e relaciona com o tópico guia apresentado pelo autor como parte vital do processo de pesquisa, planejado para atender aos objetivos da pesquisa. O tópico guia funciona como um lembrete para o entrevistador e sua qualidade depende das discussões e considerações que podem gerar para a pesquisa. A quem perguntar é o processo de seleção dos entrevistados, a definição da amostragem. Além da preparação e do planejamento, a seleção dos entrevistados deve ser feita de modo que permita explorar os pontos significativos sobre o assunto abordado, lembrando que um maior número de entrevistados não significa maior qualidade na representação dos participantes. (GASKELL, 2002).

Segundo Gaskell (2002), a entrevista individual ou de profundidade envolve uma conversa que dura em torno de 60 a 90 minutos. O pesquisador, de posse do tópico guia com os temas centrais e problema da pesquisa, inicia a entrevista fazendo uma explanação sobre o estudo, agradecendo a disponibilidade para a participação do entrevistado, bem como, solicitando autorização para gravação da sessão. Conforme a entrevista avança, o entrevistador realiza as perguntas dando tempo para que o entrevistado responda tranquilamente às questões. Ao fim da entrevista, o gravador é desligado e o entrevistado tem a possibilidade de fazer

comentários adicionais. Por fim, o pesquisador explica como serão usados os dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa.

Utilizando os métodos da TF, os dados coletados nas edições do PLEaD foram observados e emergiram quatro categorias de análise: oralidade, interação, tutor e material didático. A oralidade foi escolhida como foco principal para este estudo por conta da relevância da oralidade em língua estrangeira e o desafio de sua implementação em um curso a distância. Os aspectos como a interação, o papel do tutor e o material didático são colocados como temas complementares, sendo analisados da perspectiva do foco principal, da oralidade.

O tópico guia é formado categorias emergentes advindas dos dados do curso piloto através da TF e das categorias advindas dos dados das edições 2016 e 2017 através da observação participante. Diferentes questões foram definidas em cada categoria para a entrevista em profundidade conforme o QUADRO 17:

QUADRO 17 – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Categoria	Sugestões de perguntas
Perfil	Qual a sua formação acadêmica profissional? Qual a sua língua materna? Fala línguas estrangeiras? Qual a sua experiência como professor de PLE presencial? Qual a sua experiência como professor de LE a distância?
PLEaD	Como você descreve a sua atuação no PLEaD? Em quais edições você atuou? Como foi a sua experiência? O que você faria diferente? Como foi sua experiência como conteudista? Como tutora? Como gestora do curso? Qual foi sua maior dificuldade como professora conteudista? E como professora tutora? → Como você completaria a frase: um bom curso a distância de LE tem... Dentre os aspectos, oralidade, tutor, material, interação, você conseguiria elencar o mais importante? → Você acha possível explorar a expressão oral em EaD? Como? → Quais os recursos oferecidos pelo <i>moodle</i> para oralidade? Quais podemos explorar?
Edição 2016	A edição 2016 registrou a evasão de 23 dos 28 estudantes. Por que você acha que isso aconteceu? Qual o motivo da evasão? → Você acha que as atividades exploraram a habilidade oral? (Expressão e compreensão) Como poderia ser melhorado? → O <i>moodle</i> atendeu às expectativas em relação à organização do curso? É uma plataforma adequada para LE? Você recomendaria? O PLEaD utilizou google forms. O que você achou dessa experiência?
Edição 2017	O <i>padlet</i> serve para LE? Os estudantes japoneses responderam às perguntas em japonês. Por que você acha que isso aconteceu? A edição 2017 registrou frequência dos estudantes do Japão e Coreia, mas não dos estudantes franceses. Por que os estudantes franceses não realizaram o curso?
Oralidade	→ Quão importante é o elemento expressão oral para você? De 1 a 10, sendo 10 o mais importante. Justifique → Como explorar a oralidade em EaD? Quais desafios?

Categoria	Sugestões de perguntas
	<ul style="list-style-type: none"> → Qual plataforma? <i>Moodle</i>? → Como dar o feedback da expressão oral? → Como avaliar as participações envolvendo expressão oral? → Que tipos de tarefas poderiam ser organizadas para explorar a expressão oral? → Exercícios autocorretivos poderiam ajudar no desenvolvimento da oralidade?
Tutor	<p>Na sua opinião, com base na experiência PLEaD, qual o perfil de profissional que pode atuar tutor?</p> <p>É possível atuar como tutor de LE sem ter conhecimento da LE?</p> <p>O que o tutor deve fazer?</p> <p>Qual as atribuições mais importantes do tutor?</p> <ul style="list-style-type: none"> → O feedback realizado na edição 2016 nas atividades escritas poderia ser adequada para atividades orais? Se sim, como? → Todas as interações orais devem ter feedback? → Um colega poderia dar o feedback da oralidade? Como?
Interação	<p>Como deve acontecer a interação EaD?</p> <p>Qual o modelo de interação que pode ser melhor explorado num curso ead? No formato oral ou escrito? Com o material didático, com os estudantes, com os professores? Essa interação é viável no <i>moodle</i>, <i>padlet</i>, outros aplicativos? Modelo síncrono? Assíncrono?</p>
Material didático	<p>Que temas podem ser explorados no curso?</p> <p>Que conteúdo linguístico? Explora itens gramaticais?</p> <p>Aplicativos como <i>padlet</i> podem dar conta que explorar oralidade?</p> <p>Exercícios autocorretivos?</p>
Suporte técnico	<p>Problema mais apontado pelos estudantes no PLEaD. Como pode ser resolvido?</p> <p>Em que medida, o aspecto técnico influenciou no percurso dos estudantes no curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> → Em que medida o aspecto técnico influenciou no andamento projeto PLEaD? De 0 a 10, sendo 10 em maior grau. (Em relação à oralidade) <p>Se não tivesse problemas técnicos, o curso teria sido diferente para os estudantes?</p>

FONTE: A autora (2020)

Os participantes da entrevista em profundidade são duas professoras da equipe pedagógica PLEaD com os seguintes perfis:

Perfil da professora 1 (P1): Possui licenciatura em Letras Português e Inglês, especialização em ensino de línguas estrangeiras e mestrado em estudos linguísticos. Atualmente é doutoranda em estudos linguísticos, na linha de pesquisa de estudos gramaticais: descrição, análise, teoria, meta-teoria e historiografia gramaticais. Atua como professora de português como língua estrangeira há pelo menos 15 anos. Atuou na origem e organização do curso PLEaD nos anos de 2012 e 2013 e fez parte da equipe que elaborou o material didático inicial do curso. Tem experiência como professora conteudista em cursos EaD e no projeto PLEaD onde atuou nas edições 2016 e 2017 PLEaD como professora conteudista e tutora.

Perfil da professora 2 (P2): Possui licenciatura em Letras Português e Alemão, *Deutschlehrer-Diplom* do *Goethe Institut* de Munique, Alemanha, mestrado em linguística aplicada. Atualmente é doutoranda em linguística aplicada, na área de linguagem e sociedade. Tem experiência como professora de alemão e de português como língua estrangeira no Brasil, em Timor-Leste e em Cuba. Sua

experiência em cursos a distância está relacionada ao projeto PLEaD onde atuou nas edições 2016 e 2017 como professora conteudista e tutora.

Respeitando os princípios da ética na pesquisa, expliquei a proposta do estudo, agendei as entrevistas e, com a anuência das professoras, realizei a gravação do áudio de acordo com o roteiro de entrevista elaborado antecipadamente. (APÊNDICE 2). As entrevistas duraram entre 50 e 60 minutos e posteriormente fiz a transcrição dos áudios para a análise dos dados gerados, tema a ser abordado na próxima seção.

4.3 DADOS GERADOS E DISCUSSÃO

A seguir, alguns excertos das transcrições das entrevistas e discussões a respeito das respostas fornecidas pelas duas professoras. A transcrição completa consta no APÊNDICE 3 deste trabalho. O objetivo principal é relacionar as respostas obtidas através das entrevistas com a fundamentação teórica deste trabalho, com os dados da observação participante e com a discussão realizada na dissertação a respeito do projeto piloto.

A entrevista iniciou com uma breve apresentação do percurso acadêmico e profissional das participantes. Na sequência foram realizadas as perguntas. Foi solicitado que as professoras completassem a frase: “um bom curso de língua estrangeira distância tem...”. As respostas se relacionaram à interação e uso das diferentes habilidades linguísticas:

(P1) Então para que uma pessoa possa ser de confortável eu acho que tem que ter realmente as habilidades eu acho que lá desde do Dell Hymes, aquela coisa das competências (...) considero que um bom curso precisaria ter essas habilidades de uma maneira bastante equilibrada né.

(P2) Tem interação (...) interação síncrona (...) com tutores, colegas, em vários meios e em várias escalas, não só dentro do *moodle* mas também usando as ferramentas *Skype*, ferramentas *whatsapp*, estas outras ferramentas externas (...) que pode ser desde mensagem escrita por *whatsapp*, interação por vídeo.

(P2) A interação é o objetivo final, mas sem as outras coisas não tem a interação. Mas eu acho que a formação do tutor, se a gente for pensar, a formação do tutor é o início de tudo isso. Se você tem um tutor mal formado que não conhece as teorias de aquisição de língua, não conhece as teorias da multimodalidade, não conhece o ambiente virtual, não sabe usar as ferramentas, aí o curso a distância já não funciona. O tutor de língua estrangeira no ambiente virtual tem que ter um conhecimento muito mais amplo do que o professor tradicional da sala de aula tradicional presencial porque ele tem que lidar com as ferramentas digitais, tem que lidar com a questão da multimodalidade e trabalhar com isso, ler imagens, o extralinguístico, o não dito, tudo isso.

A respeito da interação, foi feita a pergunta: a interação oral foi explorada no curso?

(P1) Eu acho que ele tem uma perspectiva comunicativa. Eu lembro que então, ahn, tinha lá questões para ele pensar sobre, né. E que depois o ideal no nosso planejamento, teria que marcar com esse estudante horário pra fazer esse bate-papo, tentar ver essa conversa, né, síncrona, né. Ele lá no país dele e a gente aqui. Tinha um horário pra gente trocar essas informações, mas tinha lá as questões pra ele pensar, pra ele preparar uma fala, né. Então, claro, muito simples no início, depois ia aumentando o grau de dificuldade, mas a gente tinha, tinha essa proposta.

(P2) A interação, a gente tentou colocar algumas atividades de interação com o colega nos fóruns e também a gente tinha colocado “grave um pequeno vídeo”, mas também não sei até que ponto todos estavam familiarizados com o ambiente virtual, como é que faz o upload de um vídeo, do celular pro *moodle*. O que foi difícil pra gente e que a gente não tinha conseguido matar a charada até aquele momento era a interação síncrona. A interação assíncrona estava indo bem, o problema era a interação síncrona.

A observação de P2 aponta para a dificuldade técnica como um impedimento para realizar as atividades orais. Para verificar qual o tipo de interação oral para o aprendizado de língua estrangeira que os participantes se referiam, é feita a pergunta sobre a possibilidade de utilização exercícios para facilitar a pronúncia e as respostas são:

(P1) olha eu acho que isso pode ajudar pode contribuir, mas efetivamente mas ela não permite que o estudante consiga ou desenvolver de uma forma satisfatória né. De uma forma para que ele possa se considerar um estudante intermediário por exemplo que ele tenha essa habilidade de poder produzir, conversar porque a oralidade tem as suas características que são muito próprias né. A oralidade a gente vai falando a gente vai construindo claro tem toda parte de pronúncia de entonação, mas a oralidade você tem quando você toma o turno da fala você usa várias estratégias para poder manter o turno da fala e faz algumas ênfases para poder manter a atenção de quem tá ouvindo né, de quem está interagindo. Então a tem questões sobre a produção oral que elas exigem uma... exigem uma... um caminho que seja muito mais natural que tem uma naturalidade, repetir frases todo o tempo em alguma medida ajuda mas a gente sabe que isso é muito limitado né.

(P2) Sim, pode ajudar, mas vai ajudar aquela pessoa tem uma sensibilidade para ouvir a minúcia da pronúncia. Porque nem sempre a questão é ouvir e reconhecer o som, às vezes a pessoa reconhece o som mas ela não consegue reproduzir mecanicamente, né, dentro do aparelho fonador, ela não sabe reproduzir aquele som. Ela até entende o som mas não consegue reproduzir. Isso em português é difícil. (...) Entender por onde sai o ar, a posição da língua. Ele vai ouvir a ouvir a gravação falando coração que coração.

(P2) Eu fiz uma semana de francês e tinha um exercício que era assim.. você gravava a sua voz e alguém corrigia. Primeiro você ouvia e repetia, ouvia e repetia, aí você gravava lá, 10 segundos, 2 segundos, a pronúncia daquela palavra e alguém corrigia... Mas falta aquela coisa mecânica mesmo, do aparelho fonador, como é que como é que posiciona a língua como é que eu solto o ar, se é vozeada ou surda, não sei, teria que pensar...

Uma das questões verificou a importância da oralidade para os intercambistas do PLEaD na visão das professoras:

(P1) então eu acho que (...) vai depender do quais são as minhas necessidades, dos meus interesses né (...) para os nossos estudantes intercambistas, num primeiro momento, eu acho que pra que eles possam falar seja bem importante porque assim eles precisam chegar aqui conversar com as pessoas têm para se poderem se inserir nesse espaço então eles têm que ter essa coisa do diálogo mais... não é só um diálogo fechadinho, quadradinho, não, é um diálogo incerto aquela coisa bem fluida de um diálogo né

(P1) então eu acho que a expressão oral a expressão oral vamos pensar assim para o estudante quanto que é importante para um estudante ter um desenvolvimento da expressão oral. Pro estudante é menor eu tenho impressão que o estudante vai dizer que a talvez 7 ou 8 (...) dependendo da pessoa isso pode não ser algo tão significativo (...) Agora eu acho que do nosso ponto de vista enquanto professores, desenvolvedores de material didático, criadores de materiais didáticos, eu acho que é um aspecto bem importante aí subiria para 9, 10. Então nós temos que pensar em... nós temos que preparar esse estudante pra tudo, pra viver neste país, vamos preparar pra tudo.

(P2) Estou pensando, é que só oralidade, não consigo mais ver as competências separadas (...) Estou pensando na questão da proficiência. Que proficiência esse estudante tem que ter? Qual é o grau de proficiência? (...) Quando a gente pensa o grau de proficiência a gente não está falando só de oralidade, é o conjunto todo, é a construção toda do conhecimento linguístico, o repertório linguístico. Então não dá para dissociar a escrita da oralidade nesse sentido, porque os dois juntos vão fazer parte da proficiência, do repertório linguístico da pessoa. (...) Idealmente, o ideal seria que ele desenvolvesse um básico para se virar nessas primeiras semanas, não chegar e ter um ataque de pânico, mas não sei se eu colocaria isso como mais importante do que as outras habilidades, pra mim é um conjunto.

As respostas de P1 e P2 revelam uma noção de língua que envolve as diferentes habilidades linguísticas, orais e escritas. Os participantes diferenciam o aprendizado conforme os interesses por parte de quem aprende. Para quem elabora o material didático, é importante explorar a oralidade. Tais comentários encontram respaldo na BNCC (2017):

a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p.243)

Assim, a oralidade é importante para estudantes intercambistas. Para chegar a um país onde permanecerá estudando por algum tempo, é relevante conhecer aspectos linguísticos e culturais. Entretanto, a oralidade não pode ser trabalhada de maneira isolada num curso de LE mas numa perspectiva de práticas de letramento (STREET, 2003, 2006). A oralidade, sua expressão e compreensão através da escuta e da fala está intrinsecamente relacionada a outras habilidades assim como o contexto sociocultural onde são produzidas (STREET, 2003, 2006).

Em relação ao papel do tutor, havia uma pergunta específica sobre a possibilidade do tutor ser de outra formação que não da língua estrangeira do curso. As respostas foram:

(P1) um tutor que não é uma pessoa da área do ensino de português especificamente, aí vai depender da capacidade, tem pessoas geniais que tiram o coelho da cartola e fazem coisas incríveis mesmo com o conhecimento restrito né, mas claro (...) sempre vai ajudar quem tem experiência. (...) então alguém de uma outra área poderia ser talvez não vá conseguir fazer as previsões, alguém de uma outra área que não trabalha com o português. Como que você vai prever coisas, isso é interessante de se fazer com os estudantes, você tem que prever o que eles vão precisar, quais são as perguntas, ah esse tópico aqui pode ser que surjam perguntas assim assim assado. Isso tudo dá toda uma área de conforto para quem é da área e já tem experiência no ensino.

(P2) Não, não é. E essa era uma das nossas demandas, lembra? A gente sempre falava: precisa ter curso de formação, “não porque, nós vamos pegar tutores de não sei onde, não, não é, nós vamos colocar estagiários.” Não adianta só colocar o estagiário, o estagiário tem que ter a reflexão metalinguística. É tudo muito novo e não é simples. Na minha opinião requer mais do professor, se a gente tá pensando que é o curso que visa interação, requer mais do professor do que um curso presencial.

Convém salientar que o tutor de cursos a distância, de forma geral, nem sempre possui a formação específica do curso ministrado. A seleção de tutores é feita com base em áreas afins. Assim para atuar como tutor em um curso de administração, por exemplo, os tutores EaD, não necessariamente, possuem esta formação. Mais especificamente em relação ao tutor de língua estrangeira, para uma construção de conhecimento da língua como ação, é preciso um tutor com formação específica da área e domínio do idioma do curso em questão.

Uma necessidade apontada pelos estudantes se relaciona com o feedback das atividades realizadas. Em relação à oralidade foi feita a pergunta: Será que todas as interações orais por exemplo precisariam de um feedback?

(P1) se existirem atividades síncronas, acho que sim. Eu acho que não vejo muitos problemas em dar feedback né porque os estudantes já esperam que aquilo é uma aula então se é aula o professor tem que fazer explicações, o professor tem que também fazer análises, tem que exigir dos estudantes, tem que dar esse feedback, tem que corrigir, tem que orientá-los né. Espera se de um modo geral isso quanto à aula né. Então me parece que seria, eu acho que numa atividade síncrona, tendo o momento sim, mas eu acho que é tranquilo, ou tem o momento síncrono só para bater um papo, só pra conversar e depois que isso fosse gravado que o professor pudesse depois enviar alguns tópicos a parte pra ele né

(P2) Eu acho que sim, acho que é interessante dar o feedback mas talvez não tão detalhado. Só presta mais atenção isso, cuidado com essa pronúncia ou aqui no caso dos estudantes asiáticos, né. Olha, você está esquecendo o verbo na frase, está construindo frases sem verbo. Chamaria a atenção pra essas coisas que aparecem mais vezes, faria uma correção, um feedback geral mas não tão detalhado.

Como o feedback é um apontamento frequente por parte dos estudantes, uma possibilidade seria receber um feedback de um colega a fim de não sobrecarregar a função do tutor. Diante dessa hipótese é feita a pergunta: Você acha que um colega conseguiria dar um feedback em relação à oralidade de uma interação oral síncrona ou mesmo assíncrona?

(P1) Ah é menos provável né, é mesmo provável, é menos provável, menos provável, é mais é mais complicado, eu acho que juntos eles podem se ajudar muito, pensado num trabalho colaborativo, eu acho que o trabalho em dupla, em conjunto, tendo contato com várias pessoas às vezes uns sabem mais, ele pode tentar se... esse que sabe menos se apoia um pouco naquele que sabe mais e daí tem toda uma conversa, eu acho que tem... acho que é um trabalho colaborativo porque é a comunicação ela se dá muito entre os nossos pares né (...) E claro o feedback pode ser assim um feedback não precisa ser entre os pares né. O feedback não precisa ser essa pessoa dizendo assim. "Ah tá errado essa pronúncia. A pronúncia certa é tal... Não". Quando a pessoa disser assim. "Ah eu não entendi, você pode repetir". Já é um feedback, já tá me dizendo olha não tá muito bom, não tô entendendo o que está falando, tua fala não tá muito boa. Então o feedback pode acontecer de uma maneira um pouco diferente quando você está entre os seus pares né.

(P2) Talvez se a gente desse uma grade de correção. Teria que planejar isso, né? Aí volta a questão da importância do tutor de ter uma formação específica de aquisição de língua. Aí faz a grade de correção, mas também não há garantia que o estudante perceba tudo isso na fala do outro. A não ser que seja um exercício muito simples, tipo drills, sabe, siga o modelo, mas mesmo assim, mas daí também não é interessante.

Em relação ao feedback, é importante realizar as correções das atividades e das interações. Nem todas as interações orais demandam correção, entretanto, ela é necessária em alguns momentos para o desenvolvimento da autonomia do estudante no percurso da sua construção de conhecimento. Os colegas podem servir de apoio na construção colaborativa de conhecimento oferecendo também um feedback de maneira mais informal. Os exercícios autocorretivos envolvendo a compreensão e expressão oral podem ajudar no desenvolvimento dessa habilidade, mas em uma medida menor, se comparado à interação oral síncrona.

Como a plataforma *moodle* utilizada para o curso PLEaD apresentou falhas técnicas, os participantes foram questionados quanto à adequação dessa plataforma para ensino de línguas através da pergunta: Você acha no caso que o *moodle* é uma plataforma adequada para a língua estrangeira? Com essa experiência de 2016?

(P1) ah influenciou bastante né porque nós tínhamos toda uma metodologia que nós fazemos no ensino presencial e funciona bem. Nós tínhamos todo um conhecimento assim, de práticas de ensino, de como pegar um construto teórico diluir e transformar em algo objetivo, em algo prático. Nós tínhamos todo um conhecimento que ficava barrado por limitações de coisas do tipo “ah não tem como gravar essa fala” “ah não tem como inserir esse áudio” “não tem como organizar essa questão dessa maneira” então tinha alguns exercícios, alguns *templates*, alguns formatos fixos e era aquilo que a gente tinha que fazer. Então essas limitações foram sendo difíceis né

(P2) Olha eu acho que até poderia ser, se a gente tivesse pessoas, se a gente tivesse aquela parceria que a gente queria com o pessoal de tecnologia da informação porque precisa de alguém para programar, fazer a programação da linguagem, pra inserir as ferramentas de um jeito fácil, do jeito certo e garantir a navegabilidade. Porque tudo isso a gente fez no amadorismo, eu que não sei programar, estava programando com base naquilo que eu achava que era. Eu sei que dá pra fazer muita coisa dentro do *moodle*, mas gente não tinha recurso humano para isso e nem apoio.

(P2) Aquela versão que a gente usava, não tinha.

As respostas dos participantes revelam a dificuldade de adequar o ambiente *moodle* para o ensino de língua estrangeira e a dependência de um técnico para este trabalho. A pergunta seguinte, envolveu a questão técnica: Em que medida no caso do PLEaD o aspecto técnico ele influiu no andamento do projeto do curso, se você pudesse numerar de 0 a 10 sendo 10 maior grau?

(P1) eu acho que a parte técnica ela pesa muito no curso à distância e se não tiver um bom formato não há tutor maravilhoso que vá dar conta disso.

(P1) Chegou uma hora que assim, olha não vale a pena, é realmente desgastante, realmente precisa de um aporte muito maior, técnico, para que as minhas ideias, as minhas propostas possam ser pensadas, ajustadas e montadas dentro de um curso né. Porque claro, ninguém vai fazer um curso que está pela metade, um curso que uma coisa funciona e outra coisa não funciona.

(P2) 10? Não vou exagerar, mas é uma nota alta. Porque fizemos tudo com recursos limitados. A gente pedia parceria, mas não tinha. E dentro do *moodle*, acho que o máximo que você pode enviar é arquivo de 5 mega. 5 mega é nada. Não funciona para carregar um vídeo. Aí teria que importar uma outra ferramenta, geralmente essas ferramentas, as melhores, são pagas.

Os comentários mostram a dificuldade de lidar com o *moodle* para promover atividades interativas. Estivalet e Hack (2014) pontuam problemas semelhantes na utilização do *moodle* para a oralidade:

O AVEA *Moodle* apresenta uma enorme dificuldade na gravação de áudio, seja através das próprias atividades do *Moodle*, devido a problemas técnicos, seja na utilização de programas específicos para essa finalidade, por dificuldades tecnológicas dos usuários e de espaço dos arquivos. (Estivelalet, Hack, 2014, p.178)

Estivelalet e Hack (2014) apontam caminhos a respeito dos requisitos para o desenvolvimento da oralidade na língua estrangeira em contextos EaD:

para o desenvolvimento da oralidade em LE na EaD, é necessária uma prática docente efetiva através dos programas de comunicação síncrona assim como o desenvolvimento da autonomia dos atores envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem. (ESTIVALET; HACK, 2014, p. 164)

A sugestão de um dos participantes sugere um formato de uso da oralidade no ensino através de interações evidenciando também a noção de língua como ação:

(P1) Na vida de uma pessoa de um modo geral a gente fala muito, a gente fala mais do que a gente escreve. se pensar numa vida... um cotidiano né então eu acho que nós professores temos que preparar esses estudantes meio que para tudo, temos que dar condições para eles pra se comunicarem de um modo geral, pode ser que tenha gente que não se interesse muito pela oralidade, mas isso aí é uma questão meio particular né.

(P1) nada substitui uma conversa uma conversa síncrona, ao mesmo tempo, nada substitui porque daí você não sabe que a pessoa de perguntar né. Tem aquela coisa da surpresa, uma coisa é você ficar ali decorando ou falando frases, sentenças, diálogos e outra coisa é ter a naturalidade de uma conversa ...

Tal afirmação encontra respaldo em autores como Cristóvão (2001):

Logo, mesmo com a vasta utilização das TIC e a necessidade de autonomia nos processos educacionais na EaD, evidencia-se a necessidade da interação humana e da qualidade desta interação para a aprendizagem de LE (CRISTÓVÃO, 2001).

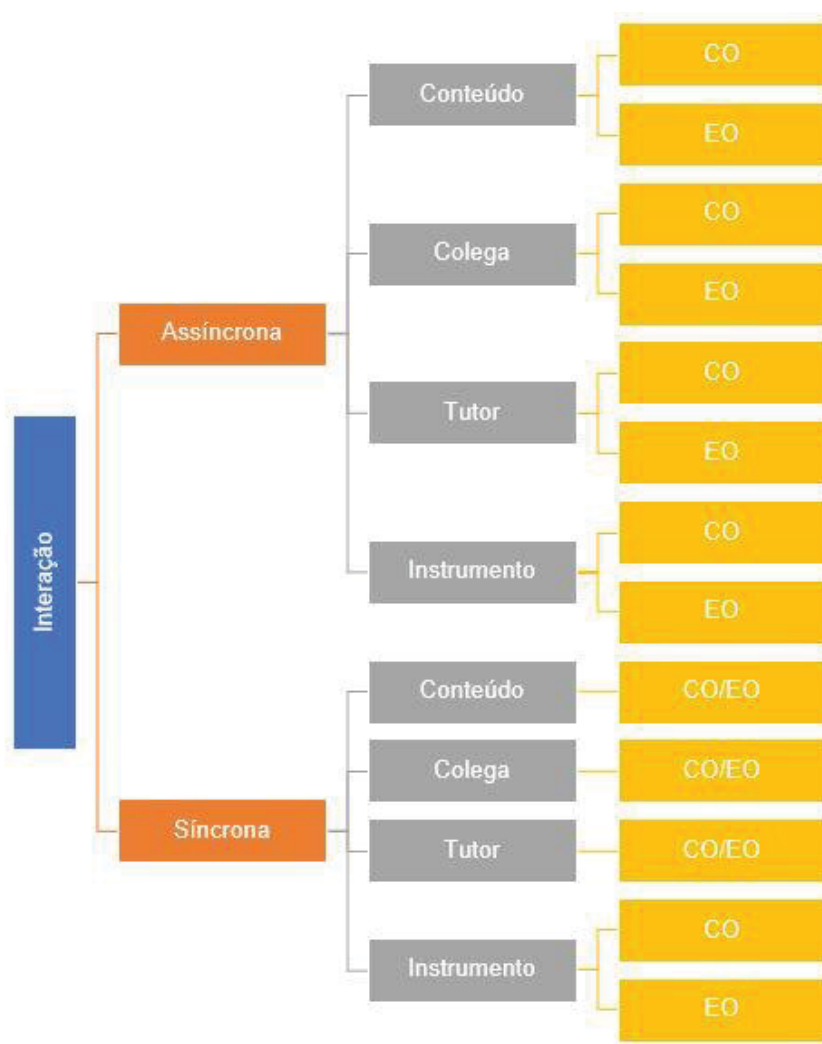
As observações realizadas pelas duas professoras apontam para as interações orais como um caminho para a construção de conhecimento em LE e encontram respaldo em apontamentos de Estivelalet (2012). Entretanto, o pesquisador esclarece que não é o único recurso a ser explorado para o desenvolvimento da oralidade:

Contudo, observa-se que somente interação em LE, especialmente em adultos, não é suficiente para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento da produção oral (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Além da inserção pessoal na comunicação oral em LE, é necessário promover ao estudante situações de necessidade de utilização da LE, assim como também o desenvolvimento de uma série de habilidades específicas de produção oral, como: a) pronúncia e entoação em LE, b) vocabulários gerais e específicos, c) criatividade e flexibilidade expressiva e d) associação e correlação de conhecimentos (RICHARDS, 2010). Portanto, uma série de fatores pessoais, didáticos, contextuais e linguísticos definem a aprendizagem e aquisição da produção oral em LE (KORMOS, 2006). (ESTIVALET, 2012, p. 168)

De posse do pressuposto que o ensino de língua estrangeira a distância deve contemplar a oralidade, este estudo buscou respostas para a pergunta: Como implementar a oralidade em um curso de língua estrangeira a distância? Os dados gerados neste estudo mostram que as possíveis respostas para a pergunta se relacionam com a interação. Resgatando o conceito abordado no capítulo 2, seção 2.3.3 deste trabalho, a interação seria “a influência recíproca de dois ou mais elementos” (DPLP, 2008-2013) ou ainda, um contato entre seres da mesma natureza ou de natureza diversa, como por exemplo, entre pessoas ou entre pessoas e objetos.

Este contato produz mudança em cada um dos participantes (LEFFA, 2006). Neste caso, a interação em um AVA, por exemplo, afeta os atores envolvidos, no ensino e na aprendizagem, na construção de conhecimento. Na mesma seção 2.3.3, Leffa (2005) diferencia os quatro aspectos da interação: do sujeito com os conteúdos, com os colegas, com os professores e com os instrumentos, podendo ainda ser escritas ou orais, síncronas ou assíncronas. A oralidade, então, pode ser melhor implementada através de interações síncronas ou assíncronas com conteúdos, atores e instrumentos envolvidos. As possibilidades de interação podem ser vistas na FIGURA 39:

FIGURA 39 – POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO EM AVA



FONTE: A autora (2020)

A FIGURA 39 divide as possibilidades de interação como síncronas e assíncronas. Cada uma delas pode acontecer com conteúdo, colega, tutor e instrumento explorando habilidades de compreensão oral (CO) e expressão oral (EO). Nas interações assíncronas, as atividades de expressão e compreensão oral podem ser realizadas separadamente, ou seja, o estudante ou professor realiza uma gravação e depois envia através do AVA para que a outra pessoa acesse o conteúdo e grave uma resposta, dando início a um ciclo de interações. Cada aspecto da interação pode ser explorado em um AVA em atividades conforme descreve-se a seguir:

- 1) Interação assíncrona de compreensão oral com o conteúdo: escuta de textos orais monomodais (áudios) ou multimodais (vídeos). As atividades

de compreensão oral envolvem escuta de diálogos, músicas, histórias sobre os quais podem ser feitas perguntas. As respostas podem ser enviadas no formato escrito ou oral através do AVA.

- 2) Interação assíncrona de expressão oral com o conteúdo: uso de gravação de áudios e vídeos. O estudante produz um texto oral e realiza seu registro para envio no AVA.
- 3) Interação assíncrona de compreensão oral com o colega: escuta de textos orais monomodais (áudios) ou multimodais (vídeos) produzidos pelos colegas. Esta interação pode envolver escuta dos textos orais produzidos pelos colegas a respeito dos quais são exploradas atividades para envio através do AVA.
- 4) Interação assíncrona de expressão oral com o colega: produção de textos orais monomodais (áudios) ou multimodais (vídeos) para envio aos colegas através do AVA.
- 5) Interação assíncrona de compreensão oral com o professor: uso de textos orais monomodais (áudios) ou multimodais (vídeos) gravados pelos estudantes ou pelo professor.
- 6) Interação assíncrona de expressão oral com o professor: uso de textos orais monomodais (áudios) ou multimodais (vídeos) gravados pelos estudantes ou pelo professor.
- 7) Interação assíncrona de compreensão oral com o instrumento: uso de ferramentas de áudio e vídeo do computador, tablet, celular entre outros.
- 8) Interação assíncrona de expressão oral com o instrumento: uso de ferramentas de áudio e vídeo do computador, tablet, celular entre outros.

Na interação síncrona, compreensão e expressão oral com as pessoas e com o conteúdo acontecem paralelamente e, por isso, são cinco as possibilidades conforme detalhadas:

- 1) Interação síncrona de compreensão e expressão oral com o conteúdo: uso de programação com atividades que contemplem textos orais com *feedback* automático, como aplicativos de reconhecimentos de voz, de tradução da fala ou ferramentas que dão um retorno sobre a pronúncia do estudante, por exemplo. Este formato de interação foge ao alcance tecnológico desta pesquisa.

- 2) Interação síncrona de compreensão e expressão oral com o colega: uso de ferramentas para conversa simultânea como *skype*, webconferência. Neste formato, estudantes interagem oralmente para a realização das atividades do curso.
- 3) Interação síncrona de compreensão e expressão oral com o professor: uso de ferramentas para conversa simultânea como *skype*, webconferência. Estudantes e professores interagem oralmente para a realização das atividades ou de avaliações do curso.
- 4) Interação síncrona de compreensão oral com o instrumento: uso de ferramentas de escuta no computador, no tablet, no celular entre outros.
- 5) Interação síncrona de expressão oral com o instrumento: uso de ferramentas de gravação e registro no computador, no tablet, no celular entre outros.

A interação com o instrumento pode facilitar ou dificultar o aprendizado pelo estudante. Como aponta Leffa (2005), os instrumentos que devem ser conhecidos e dominados pelos sujeitos em certo nível de proficiência:

Esse é um elemento complicador, pois na medida em que o aluno precisa aprender a usar o computador, o que seria apenas instrumento de mediação passa a ser também conteúdo da aprendizagem. Uma diferença fundamental, portanto, entre a aula presencial e a aula a distância, é o domínio que o aluno já possui dos artefatos típicos da sala de aula e a falta desse domínio em EAD. O que a literatura da área tem destacado sobre relação do aluno com o instrumento, na interação virtual, pode ser resumido em dois pontos: (1) nível de experiência do usuário em relação ao computador e (2) problemas de funcionamento do computador. (LEFFA, 2005, p.4)

A não proficiência no uso do instrumento pode se tornar um impedimento para o processo de ensino, especialmente por causa das transformações tecnológicas. A cada momento, são criados novos componentes para melhorar o desempenho das máquinas, o que exige adaptação por parte de quem utiliza o aparelho como computador ou celular:

o fato é que o funcionamento de qualquer programa, por mais simples que seja, depende da conjunção de muitos outros programas para produzir resultados minimamente aproveitáveis. Um computador não é como um liquidificador, por exemplo, que funciona sempre do mesmo modo até se desgastar completamente; um computador é uma máquina instável, transformando-se a cada instante, em função dos programas que o alimentam. Essa instabilidade gera uma necessidade de adaptação constante do usuário, onde tudo o que é aprendido precisa ser revisado, atualizado e muitas vezes reaprendido. (LEFFA, 2005, p.11)

O professor tem um papel importante nas formas de interação com instrumentos, objetos ou pessoas pois, exige dele, a consciência do papel de mediador dos processos de aprendizagem.

Para que as estratégias funcionem como mediadoras de aprendizagem, é imprescindível que o professor que as planeja e organiza esteja imbuído de uma nova perspectiva para seu papel: o de ser, ele mesmo, um mediador pedagógico. Caso contrário, não conseguirá nem planejar nem orientar a execução das técnicas como mediação pedagógica. (MASETTO, 2006, p.168)

O professor como mediador realiza uma prática docente voltada para o estudante:

O professor que se propõe a ser um mediador pedagógico desenvolverá algumas características como por exemplo: estar voltado para a aprendizagem do aluno, como centro do processo de ensino; ter domínio profundo de sua área de conhecimento; usar a criatividade na busca de soluções, ter disponibilidade para o diálogo, realizar uma comunicação em função da aprendizagem. (MASETTO, 2006)

Neste sentido, as diferentes formas de interagir podem ser mediadas pelo professor tutor que se volta para o processo de aprendizagem do estudante. Então, a ação do tutor é importante para promover a interação.

A questão técnica impediu a interação oral síncrona e assíncrona dos estudantes com outros colegas e com os tutores. O uso da plataforma *moodle* para o ensino de língua estrangeira revela carências como a manutenção por um técnico da área para upload de áudios e vídeos. Outros aplicativos como *padlet* podem ser utilizados de maneira satisfatória. A constante falta de suporte e falha nos envios de atividades e atualização no curso evidenciam uma demanda importante em relação ao aspecto técnico. Embora o interesse da pesquisadora fosse por atividades de oralidade envolvendo interação no uso real da língua, síncrona ou assíncrona, estas foram em pouca quantidade como mostra o QUADRO 18:

QUADRO 18 – INTERAÇÃO ORAL ASSÍNCRONA NO PLEAD

	2015	2016	2017	2018
Colegas	1 x envio de vídeos		1 x <i>padlet</i>	Interações orais aconteceram em aulas presenciais
Professor				
Conteúdo didático				
Instrumento	1 x envio de vídeos		1 x <i>padlet</i>	

FONTE: A autora (2020)

As interações orais assíncronas aconteceram em dois momentos: na edição 2015 e na edição 2017. No PLEaD 2015, a interação oral aconteceu através da tarefa final na qual os estudantes produziram e enviaram vídeos para seus colegas. Esta atividade envolveu o manuseio de instrumentos de gravação e envio dos vídeos e por isso, há a interação com o instrumento. No PLEaD 2017, a interação oral aconteceu através da atividade inicial, realizada no *padlet*, na qual os estudantes produziram e enviaram vídeos de apresentação para todos os participantes do curso. Esta atividade envolveu o uso do *padlet* na gravação e envio dos vídeos e por isso, há a interação com o instrumento. Em 2016 não houve atividades de interação oral e em 2018, as interações aconteceram em aulas presenciais de PLE com os estudantes PEC-G no Celin-UFPR.

A respeito das interações orais síncronas, aconteceu uma vez, na edição 2015. A interação aconteceu através da tarefa final na qual os estudantes agendaram um encontro com os colegas para conversar no *skype*. As professoras elaboraram um roteiro para este encontro. O assunto abordado era o vídeo produzido pelos colegas a respeito da cidade em que se encontravam. A tarefa envolveu o manuseio do *skype* e computador e por isso, houve a interação com o instrumento envolvendo a oralidade como no QUADRO 19.

QUADRO 19 – INTERAÇÃO ORAL SÍNCRONA NO PLEAD

	2015	2016	2017	2018
Colegas	1 x <i>skype</i>			Interações orais aconteceram em aulas presenciais
Professor				
Conteúdo didático				
Instrumento	1 x <i>skype</i>			

FONTE: A autora (2020)

As atividades de interação oral, na edição 2015 e 2017, aconteceram fora do AVA *moodle* e foram realizadas através de e-mail pessoal dos estudantes, *skype* e

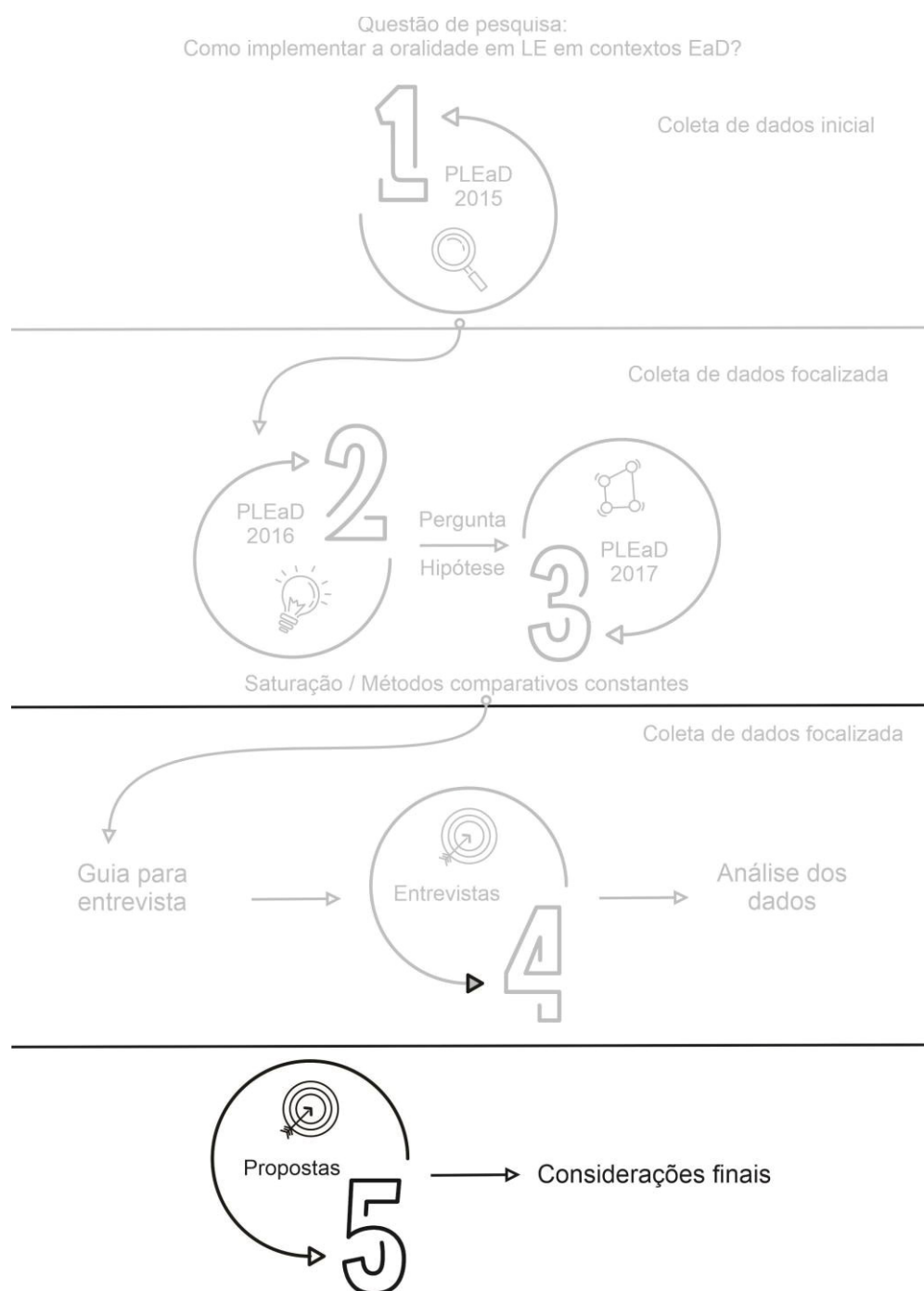
padlet. A quantidade de interações orais em um curso de língua estrangeira (QUADRO 19) representa uma parcela muito pequena de trocas se comparada à importância de se explorar a oralidade. Nas suas quatro edições, não houve atividades de interação oral com colegas ou tutores dentro da AVA *moodle*. Estes dados são relevantes para uma avaliação dos cursos realizados.

Os dados gerados nas edições do PLEaD permitem compreender o processo de construção de significados em relação à habilidade oral e mostram três questões importantes: a carência de atividades envolvendo a expressão oral no PLEaD; a questão técnica como elemento fundamental num curso EaD; a interação como componente basilar no aprendizado a distância. De posse de tais considerações, realizo a proposta de *template* para a interface gráfica do AVA PLEaD e a proposta de uma sequência didática para o curso.

4.4 PROPOSTA

A elaboração da proposta para o curso PLEaD se ampara na perspectiva do *design* do ensino (NLG, 1996) e *design* crítico (LEFFA, 2017). A reflexão gera duas propostas. A primeira seria um redesenho da interface gráfica do AVA PLEaD com alterações no *design* e na disposição de elementos a fim de atender demandas como facilidade de navegação por parte dos estudantes e por parte dos professores, tanto na função de conteudistas como tutores, no e para o uso das diferentes habilidades linguísticas. A segunda envolve uma proposta de sequência didática nos moldes do *template* sugerido contemplando os elementos abordados como tutor de língua estrangeira a distância, material didático, interação e *design*. O *template* neste projeto é entendido como uma estrutura predefinida, um modelo a ser seguido, a fim de facilitar o desenvolvimento e criação do conteúdo num ambiente virtual (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2001). Para localizar o leitor, a proposta se encontra no ciclo 5 da pesquisa e é destacada na FIGURA 40:

FIGURA 40 – PERCURSO METODOLÓGICO NAS EDIÇÕES DO PLEAD



FONTE: A autora (2020)

A necessidade de elaboração de uma estrutura a ser repetida nas diferentes unidades do curso é porque um curso carece de um formato padrão a fim de facilitar a organização dos estudos dos estudantes em termos de tempo semanal de dedicação à realização das tarefas solicitadas. Da mesma forma que um livro

didático possui capítulos contendo seções com diferentes enfoques em que a aprendizagem é trabalhada, uma SD demanda uma organização didática no *design* do curso dentro do AVA.

As discussões na equipe pedagógica PLEaD envolveram a definição de um padrão a ser seguido nas diferentes unidades temáticas do curso para uma organização didática pelos professores conteudistas. Em termos técnicos, a definição de um padrão nas unidades temáticas facilitaria a organização do curso no AVA através da criação de um *template* a ser utilizado em cada uma delas. A definição de um padrão não significa uma escolha engessada dos conteúdos. Os conteúdos trabalhos podem ser explorados com enfoque maior a depender das necessidades e dificuldades dos estudantes, mas esta função, de previsão, cabe ao tutor. O conteúdo elaborado prevê o percurso de aprendizagem dos estudantes com base na experiência dos cursos presenciais.

Os dados gerados na entrevista reforçaram a necessidade de funcionamento adequado da plataforma *moodle* conforme a fala de P1, para um curso EaD funcionar:

(P1) (...) tudo tem que ser muito intuitivo, tudo tem que ser fácil (...) a coisa tem que fluir. Uma aula, imagine uma aula toda emperrada, uma aula presencial toda emperrada também não fica legal, ela tem que fluir, a coisa tem que ir, você vem aqui, conversa, você vê o texto. (...) quando um áudio não funciona numa aula presencial é a mesma coisa. “ah, não funcionou, não vou poder passar o áudio”, ou seja, já dá aquele desânimo, né. Daí tem que improvisar com uma outra coisa então, é meio que parecido. A parte técnica tem que acompanhar, só que, claro, no presencial você dá um jeito porque você está falando, mas a distância então é a parte técnica foi (...) nos desmotivou muito (...) nos trouxe muita limitação, era trabalhoso para fazer, a gente não podia criar como a gente gostava ou como a gente gostaria de criar.

Nesse sentido, embora houvesse interesse em elaborar uma SD seguida de sua aplicação, no andamento da pesquisa, a criação da SD demandava o uso dos recursos do AVA do PLEaD que se encontravam inacessíveis para mim como pesquisadora e integrante do projeto. Após a manutenção dos servidores da UFPR (seção 4.1.6.3 deste trabalho, nota de rodapé 46) em julho de 2018, o acesso ao AVA Celin ficou comprometido. Diante deste fato, ao invés de criar tal SD para aplicação e testagens, foi decidido elaborar a SD em forma de proposta a ser aplicada posteriormente. A não aplicação imediata da SD possibilita sua organização de forma ideal em termos de funcionalidade, o que não ocorre atualmente no

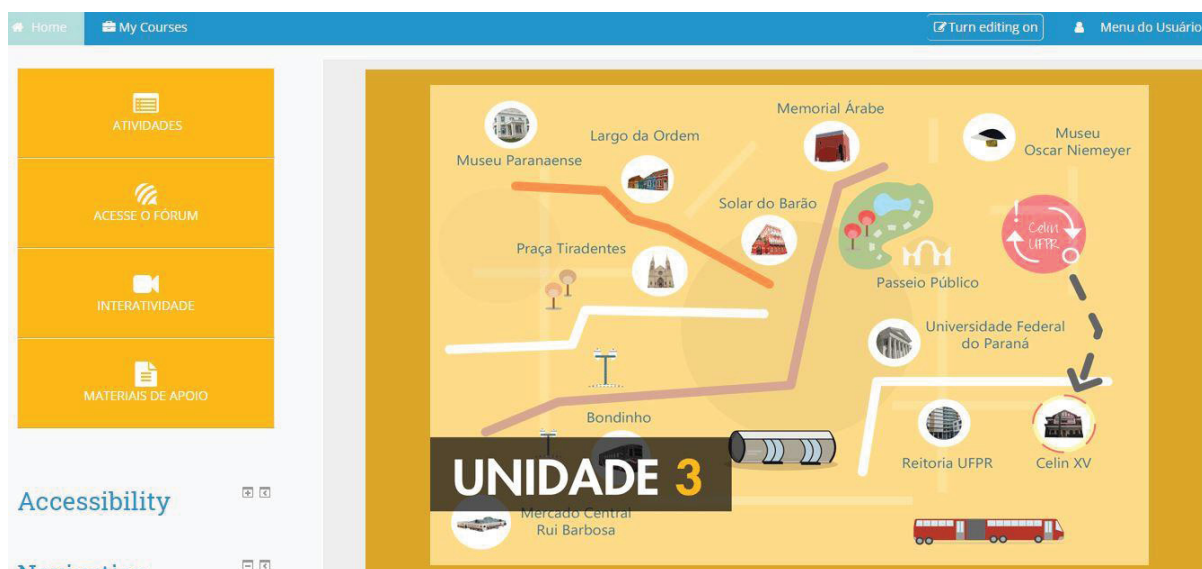
PLEaD, envolvendo um maior uso dos recursos do ambiente e possibilitando a inclusão de novos artifícios para melhor aproveitamento por parte dos estudantes. À vista disso, pensando idealmente, apresento uma proposta de *template* PLEaD e na sequência, a proposta de SD no *template* exposto.

4.4.1 TEMPLATE PARA INTERFACE GRÁFICA DO AVA PLEAD

O conjunto de requisitos necessários para a realização de um curso PLEaD apontados pelos dados gerados nesta pesquisa são: ambiente multimídia que contemple o uso de texto, imagem e vídeo e possibilite o upload e download de documentos em texto e vídeo para interações assíncronas, além de recurso para interação síncrona oral. O ambiente deve permitir ao professor o acesso integral e continuado às atividades realizadas pelos estudantes, além de permitir a inclusão de feedback sobre atividades enviadas. No ambiente do estudante, a interface deve dar ênfase visual à atividade em andamento, além de permitir uma navegação contingente, não linear. A interface deve ser funcional e de fácil utilização pelo estudante. O ambiente deve conter uma ferramenta que possibilite ao estudante a visualização de vídeos com legendas e transcrições. Alguns dos recursos citados estão presentes no *moodle*, outros necessitariam de técnico especializado para desenvolver tais funções no AVA.

A seguir, apresento a última versão da interface gráfica do AVA PLEaD, edição 2017, contendo as alterações mais recentes para, num segundo momento, realizar a discussão e propor o redesenho da interface do AVA. As atualizações na interface inicial do ambiente foram expostas na seção 4.1.3 deste trabalho. A título de exemplo, apresento, na FIGURA 41, a página inicial de uma unidade temática, neste caso, da unidade temática 3 que explora a localização e mobilidade.

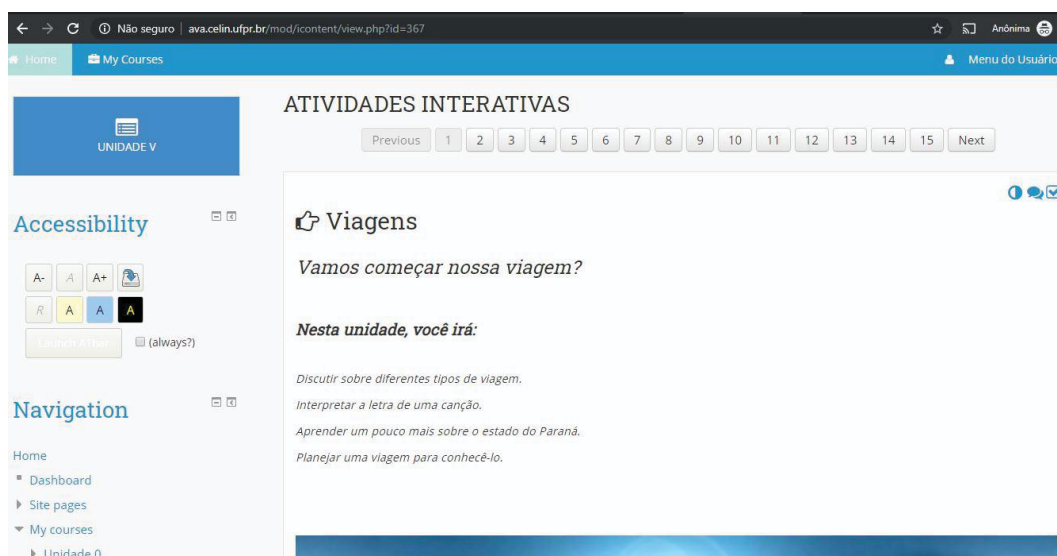
FIGURA 41 – PÁGINA INICIAL DA UNIDADE 3 DO CURSO PLEAD



FONTE: AVA PLEAD CELIN UFPR

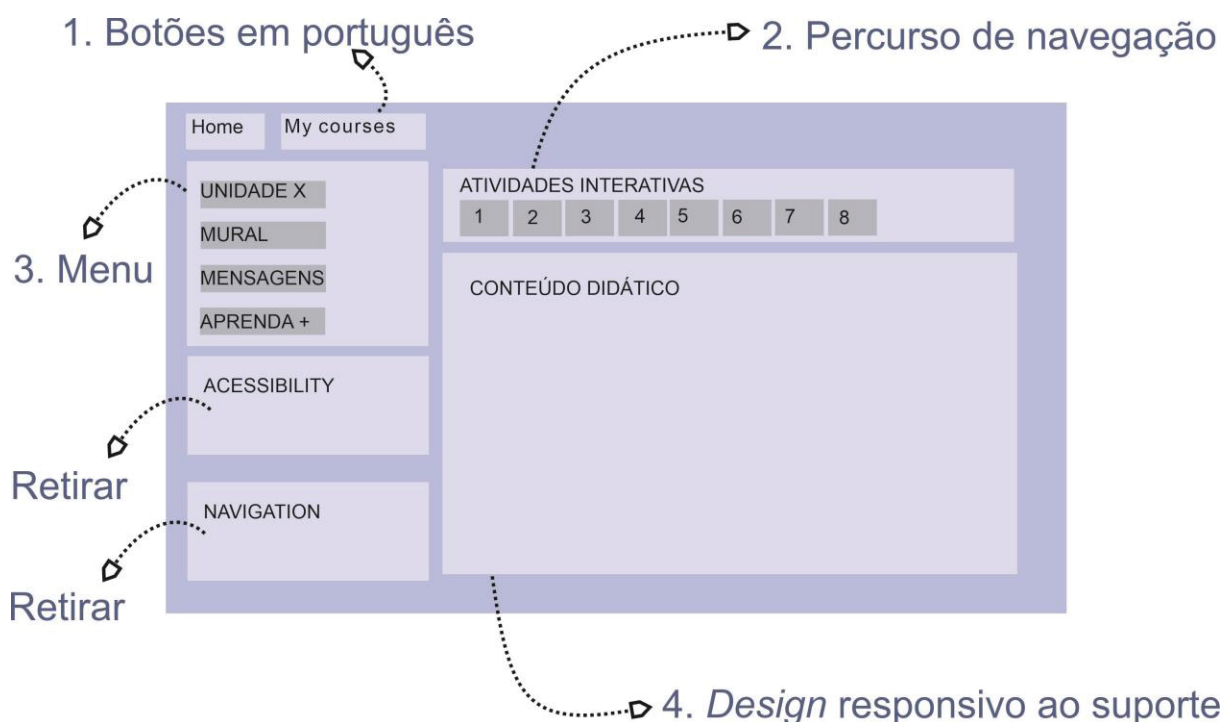
A página tem predominância da cor amarela pois, na remodelação do curso, em 2016, a equipe pedagógica optou pela escolha de que cada unidade temática poderia ser desenvolvida de uma cor. Cada unidade possui uma página inicial personalizada com uma imagem que representa o assunto a ser explorado naquela UT. O ambiente possui itens em inglês como “my courses” “accessibility” e “home” que não foram traduzidos pela equipe técnica. Na lateral esquerda, há quatro ícones: atividades, acesse o fórum, interatividade e material de apoio. Ao clicar no primeiro ícone denominado “atividades” o estudante acessa as atividades da UT. A interface é ilustrada pela FIGURA 42:

FIGURA 42 – INTERFACE DAS ATIVIDADES INTERATIVAS



FONTE: AVA PLEAD CELIN UFPR

O ícone “acesse o fórum” contém o fórum de discussão a respeito daquela UT. O ícone “interatividade” contém link para recursos como *skype*, facebook, youtube e gravação. Tais itens não estavam dentro do ambiente, apenas os links para instalação, no caso do *skype*, ou acesso online, no caso do facebook. O ícone “material de apoio” possui uma webgrafia, uma lista de sites com conteúdos sobre português brasileiro, música, gramática, além de dicionários, revistas e jornais. Esta interface mostrada serviu de base para desenhar a estrutura utilizada no AVA PLEaD. É sob esta estrutura que realizo a proposta de *redesign* de interface gráfica do AVA, conforme FIGURA 43.

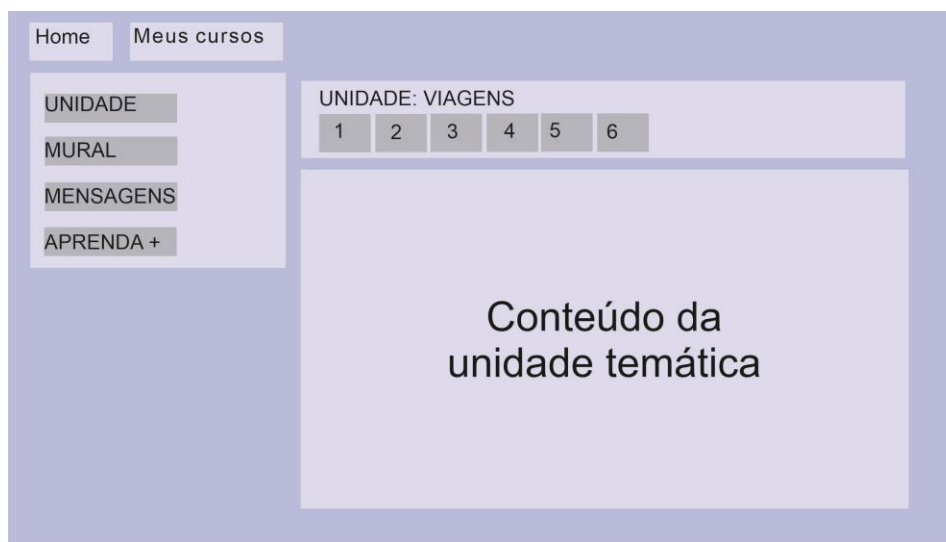
FIGURA 43 – PROPOSTA DE *TEMPLATE* PARA INTERFACE GRÁFICA

FONTE: A autora (2020)

A proposta (FIGURA 43) sugere quatro mudanças: a primeira sugestão é pelo uso de botões em português, à exceção da palavra “home” pois o termo é de uso comum em sites da internet e AVA. Esta sugestão, apesar de parecer uma alteração simples de ser feita, foi solicitada, em 2017, mais de uma vez ao técnico responsável que informou não ser possível realizar naquele momento. A segunda alteração é a alteração no título. Utilizar o título da unidade temática ao invés de conter o texto, “atividades interativas”, pois todas as atividades de um AVA pressupõem interatividade, seja com o conteúdo, com as pessoas, com os instrumentos ou com o ambiente. A terceira alteração é a inserção de um menu fixo contendo quatro botões: unidade, mural, mensagens e aprenda mais. A quarta alteração se relaciona com o desenvolvimento de um ambiente com *design* responsivo ao suporte (LEFFA, 2017) para que o AVA permaneça igual independente do dispositivo a partir do qual se acessa o curso. Na atual configuração do PLEaD, o *design* é adequadamente visualizado no computador. Ao acessar o AVA a partir do celular ou do tablet, a configuração muda atrapalhando a navegação. Há ainda, a sugestão de retirada dos módulos “*accessibility*” e “*navigation*” pois não funcionam.

Mais detalhadamente, ao passar o mouse sobre o botão “unidade”, abre-se a opção de escolha das unidades temáticas do curso (FIGURA 44).

FIGURA 44 – PROPOSTA DE *TEMPLATE* PARA INTERFACE GRÁFICA



FONTE: A autora (2020)

O botão “mural” possui um ambiente criado no *padlet* para realização de atividades e envio de tarefas (FIGURA 45).

FIGURA 45 – PROPOSTA DE *TEMPLATE* PARA INTERFACE GRÁFICA



FONTE: A autora (2020)

O botão “mensagens” dá acesso a um espaço das trocas *online* que podem ocorrer seja por mensagens individuais ou para o grupo, escritas ou orais, de forma

síncrona ou assíncrona; o que Dejean-Thircuir e Mangenot denominaram cenário de comunicação (DEJEAN-THIRCUIR, MANGENOT, 2006), conforme ilustra a FIGURA 46.

FIGURA 46 – PROPOSTA DE *TEMPLATE* PARA INTERFACE GRÁFICA



FONTE: A autora (2020)

O botão “aprenda +”, é opcional para o estudante, contém módulos de exercícios e explicações gramaticais, fonéticas, de pronúncia para aqueles que precisam aprofundar o aprendizado (FIGURA 47).

FIGURA 47 – PROPOSTA DE *TEMPLATE* PARA INTERFACE GRÁFICA



FONTE: A autora (2020)

A proposta de interface prevê um ambiente convidativo para as diferentes formas de interação envolvendo os elementos abordados na revisão de literatura, no capítulo 2, como o design do AVA, conteúdo didático e tutor. Cada link do menu sugerido na proposta de *template* oportuniza a interação com os outros elementos, AVA, conteúdo e tutor, conforme o QUADRO 20.

QUADRO 20 – MENU E INTERAÇÕES POSSÍVEIS

Link do Menu	Interações possíveis
Unidade	Interação escrita e oral com o instrumento, com o conteúdo didático no AVA, com colegas e tutores.
Mural	Interação escrita e oral com o instrumento, com o conteúdo didático no AVA, com colegas e tutores.
Mensagens	Interação escrita e oral com o instrumento, com o conteúdo didático no AVA, com colegas e tutores.
Aprenda +	Interação escrita e oral com o instrumento e com o conteúdo didático no AVA em uma proposta de aprendizado em autonomia.

FONTE: A autora (2020)

Como apresentado no QUADRO 20, cada um dos links do menu possibilita interações orais e escritas para o aprendizado do PLE. A seguir, a proposta de sequência didática nos moldes do *template* proposto.

4.4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para a elaboração da SD considere as observações das professoras no diário de bordo sobre um modelo de UT. A UT mais bem estruturada, do ponto de vista das professoras, conforme pontuado na seção 4.1.7.3 deste trabalho, foi sobre viagens. Isso ocorre por se tratar de um assunto conhecido dos alunos além de ser a quinta UT elaborada pela equipe e, neste momento, as professoras já tinham experiência de organização das UTs anteriores. Em termos de tempo de dedicação, a duração do curso total do PLEaD é de 16 semanas. Esta SD prevê sua realização em 2 semanas. A ideia é que o estudante resolva as atividades sozinho, em autonomia, dedicando para isso 2 a 3 horas do tempo semanal.

Os dados coletados ofereceram subsídios para a construção da proposta com o objetivo de possibilitar interações orais sem sobrecarregar o professor tutor. A ideia é propor um modelo que possa contribuir para a construção de SD de cursos EaD de LE. Como os professores não dariam conta de interação individual com cada pessoa, a proposta envolve colocar os estudantes em interação. Ressalto que, mais

importante que o conteúdo da SD, são as formas de interação propostas (entre sujeitos e objetos (LEFFA, 2006)) e a abordagem da língua como ação social (MARCUSCHI, 2001b; CLARK, 2002).

Início mostrando os objetivos da SD conforme as categorias sócio discursivas, estruturais e comunicativas no QUADRO 21:

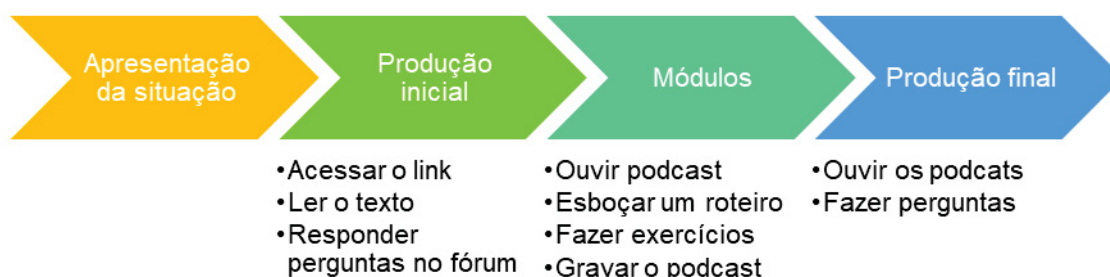
QUADRO 21 – OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Categorias	Objetivos
Sócio discursivos	Conhecer outras cidades e países; Escolher um local para realizar uma viagem de intercâmbio.
Estruturais	Conhecer os tempos verbais passado e passado imperfeito; Utilizar formas negativas;
Comunicativos	Apresentar uma cidade para intercâmbio; Discutir sobre viagens de intercâmbio; Narrar um acontecimento de forma escrita ou oral;

FONTE: A autora (2020)

A SD segue o modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial seguida de módulos e produção final. A SD, contendo as atividades e tarefas, pode ser resumida conforme a FIGURA 48:

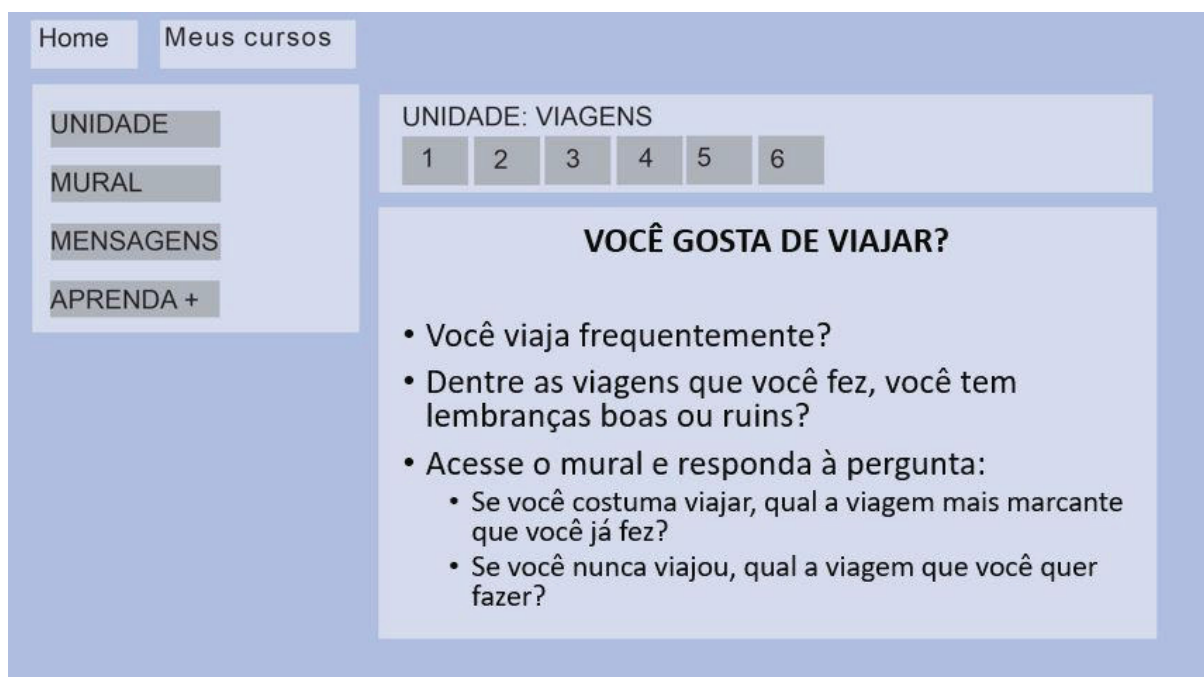
FIGURA 48 – MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD



FONTE: A autora (2020)

No *template* proposto, esta SD resulta em 6 telas de atividades. A etapa de apresentação da situação introduz o estudante no tema a ser trabalhado, viagens, ilustrado na tela 1 pela FIGURA 49:

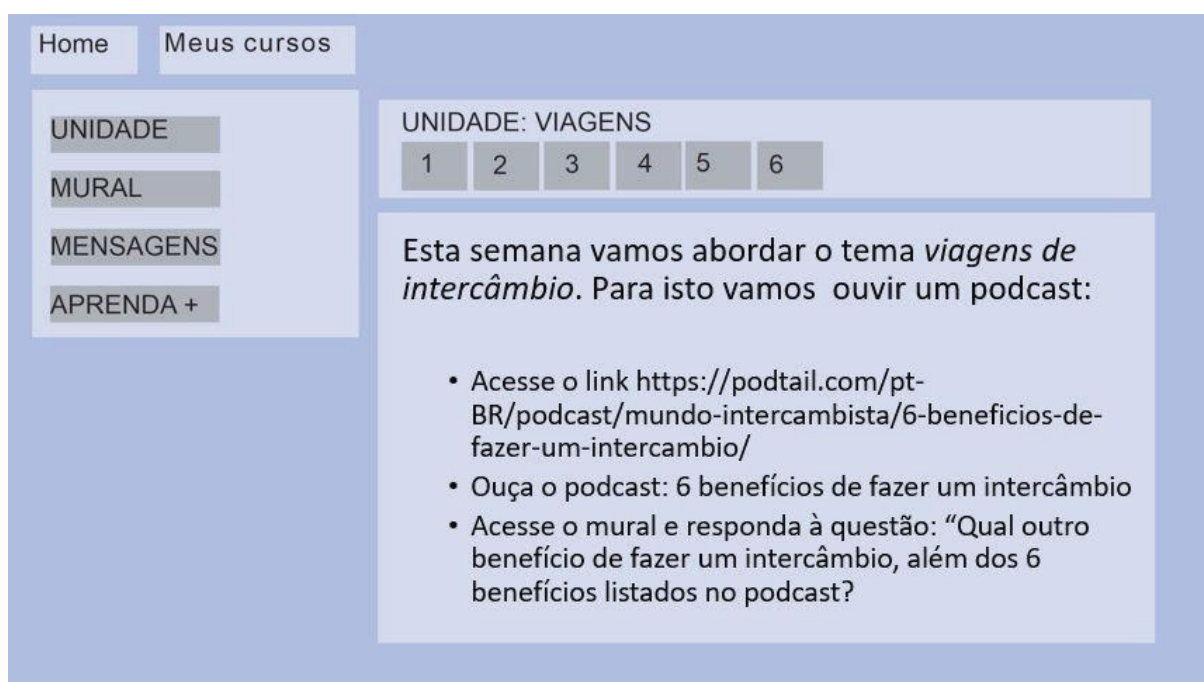
FIGURA 49 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 1



FONTE: A autora (2020)

Na tela 2, é apresentada a temática a ser explorada: viagens de intercâmbio através de podcasts.

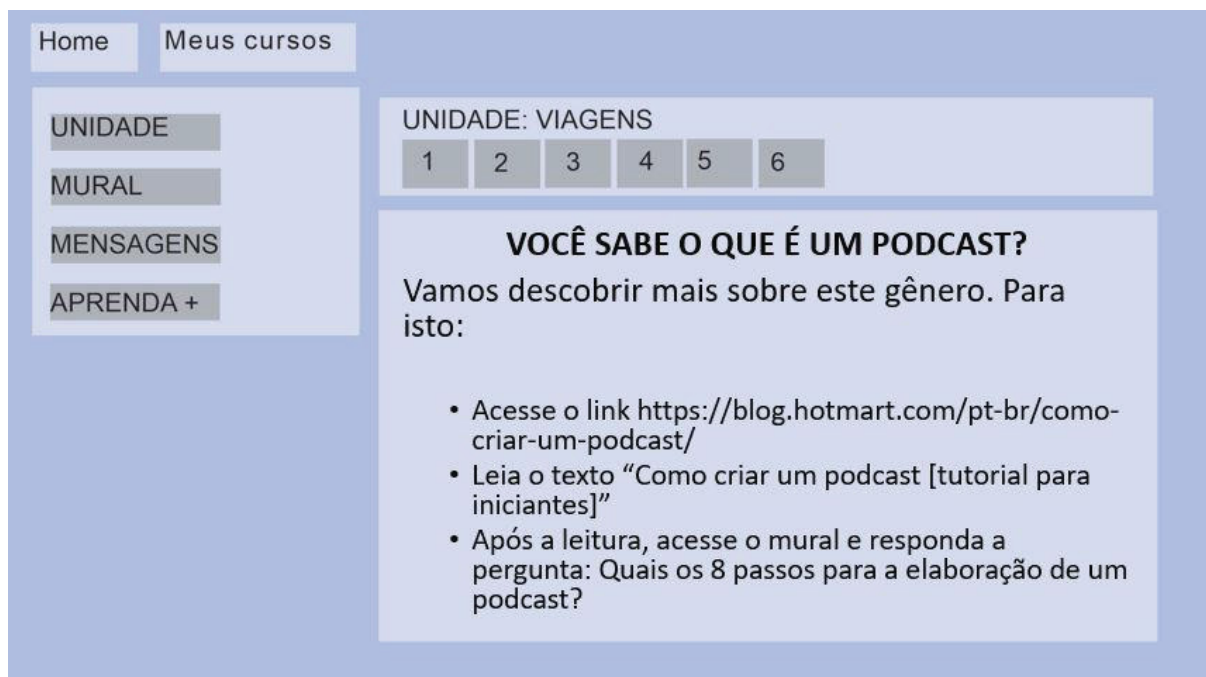
FIGURA 50 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 2



FONTE: A autora (2020)

Depois, é feita a descrição da tarefa de expressão oral ou escrita que os estudantes deverão realizar: criar um podcast para interagir com os colegas. Na atividade, os estudantes são convidados a ler o texto de um site para conhecer mais sobre o gênero podcast, conforme tela 3 na FIGURA 51.

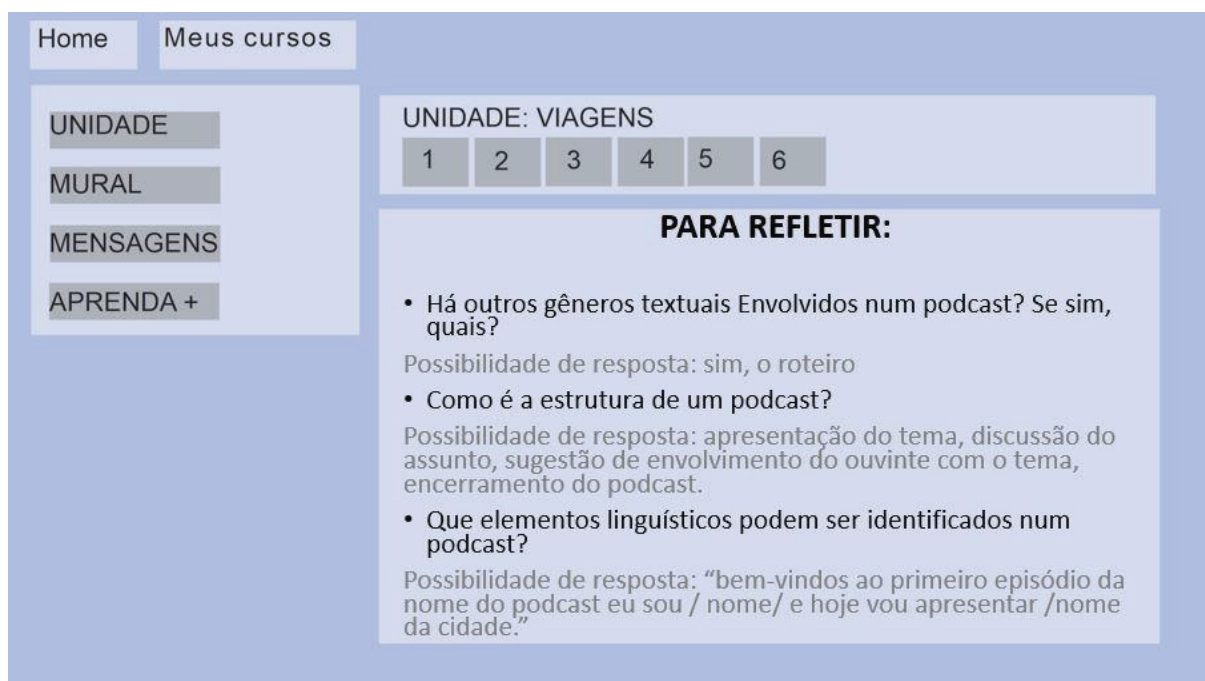
FIGURA 51 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 3



FONTE: A autora (2020)

Após realizar a atividade para conhecer mais sobre o podcast, os estudantes são convidados a refletir sobre o gênero textual explorado e elementos linguísticos relacionados. A atividade prevê uma interação do estudante com as questões, ou seja, com o conteúdo didático do AVA. Inicialmente, pode-se pensar que o convite à reflexão é desnecessário, uma vez que não precisa ser feito, entretanto, este é um elemento importante na construção de conhecimento em autonomia. O objetivo da reflexão é para que o estudante possa se perguntar “Como vou fazer esta atividade? Como vou responder as perguntas?”, além de levantar outras dúvidas e assim, possa buscar respostas para suas próprias questões. A FIGURA 52 contém o enunciado, bem como uma possibilidade de resposta.

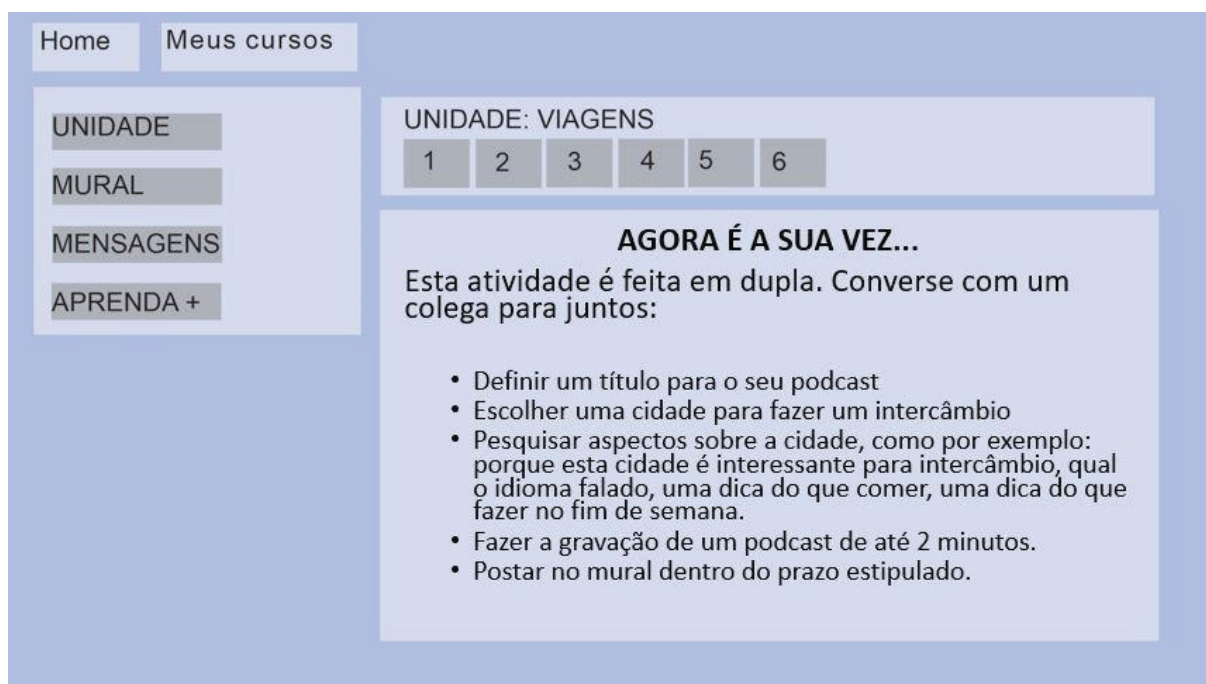
FIGURA 52 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 4



FONTE: A autora (2020)

As perguntas sobre os elementos linguísticos e estruturais de um podcast podem ser discutidas coletivamente no mural, as dúvidas podem ser sanadas em conjunto com o tutor e podem resultar ainda, numa pesquisa na internet para as possíveis respostas. A proposta de tal reflexão é para convidar à interação e oferecer subsídios para a criação e produção dos podcasts pelos estudantes. Na tela 5, (FIGURA 53), os estudantes acessam o enunciado da tarefa a ser realizada. A atividade é feita em dupla para que os estudantes possam interagir entre si no uso real do PLE.

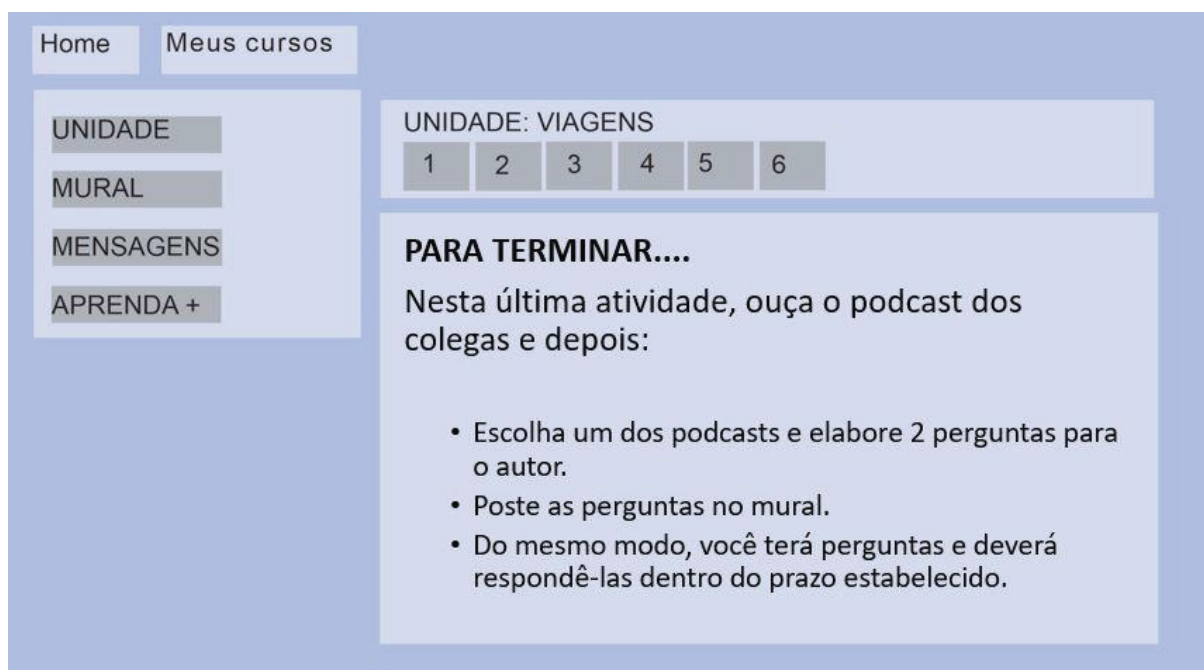
FIGURA 53 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 5



FONTE: A autora (2020)

Esta atividade envolve as diferentes habilidades orais e escritas e interação com o conteúdo e com os colegas de forma assíncrona. O gênero *podcast* possibilita o uso da expressão oral colaborativamente entre os estudantes, fazendo uso da língua como prática social, podendo ser compartilhado com outros colegas. A sequência didática finaliza com um convite à interação com os podcasts e com os colegas através do enunciado na tela 6 (FIGURA 54):

FIGURA 54 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – TELA 6



FONTE: A autora (2020)

Esta atividade prevê a interação dos estudantes com o conteúdo elaborado pelos colegas. A interação entre as pessoas, prevista na sequência didática, para a realização das tarefas acontece no link mural.

As atividades são realizadas no mural. O espaço do mural é organizado em colunas. Cada coluna tem uma atividade solicitada, ou seja, os enunciados das telas 1, 2, 3, 5 e 6 da sequência didática são organizados lado a lado, em cores diferentes. O envio das respostas dos estudantes, através de textos escritos ou orais é feito abaixo da última postagem. O mural desta sequência didática é mostrado na FIGURA 55:

FIGURA 55 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK MURAL



FONTE: A autora (2020)

Na parte “Aprenda+”, o estudante encontra exercícios de fixação e explicações gramaticais, fonéticas, de pronúncia entre outros. O objetivo deste link é de oferecer um espaço para o aprofundamento de conteúdos linguísticos e culturais. O conteúdo do “Aprenda+” promove, predominantemente, a interação do estudante com o conteúdo. Este formato de interação, que envolve internalizar conteúdos gramaticais, é o que grande parte das pessoas imagina ser um curso de língua estrangeira a distância. Na posição de pesquisadora, ao longo destes anos de estudo, pude perceber que é o que algumas pessoas esperam aprender na língua estrangeira. Neste sentido, é possível dizer que a gramática é parte do conteúdo do curso PLEaD, mas não tudo.

Uma das professoras entrevistadas (P1) relatou a preocupação que o professor conteudista deve ter de propor os estudos de gramática para atender diferentes necessidades uma vez que há diferentes formas de aprender. Assim, o link “Aprenda+” convida os estudantes que desejam aprofundar tais conhecimentos no seu percurso de aprendizagem. A título de exemplo, foram organizadas duas propostas. As FIGURAS 56, 57 e 58 mostram os exemplos de conteúdos abordados na seguinte ordem: a primeira tela apresenta um ponto específico a ser estudado, a segunda tela oferece recursos para o uso dos conteúdos na prática e a terceira tela explora um exercício de fixação.

FIGURA 56 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+

PRETÉRITO PERFEITO	PRETÉRITO IMPERFEITO
Ação completa no passado; Ação não repetida;	Ação repetida no passado; Ação em tempo indeterminado no passado (não sabemos quando começou ou quando terminou); Descrição no passado;
Expressões mais comuns: ontem, anteontem, na semana passada, no mês passado, no ano passado...	Expressões mais comuns: expressões no passado + expressões sempre, nunca, frequentemente, todos os dias, todas as semanas, todos os meses, todos os anos, naquele momento, naquele dia...

FONTE: A autora (2020)

No exemplo, a tela explora o conteúdo sobre os tempos verbais pretérito perfeito e pretérito imperfeito e a tela seguinte mostra um site de conjugador de verbos que os estudantes podem acessar para encontrar diferentes exemplos.

FIGURA 57 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+

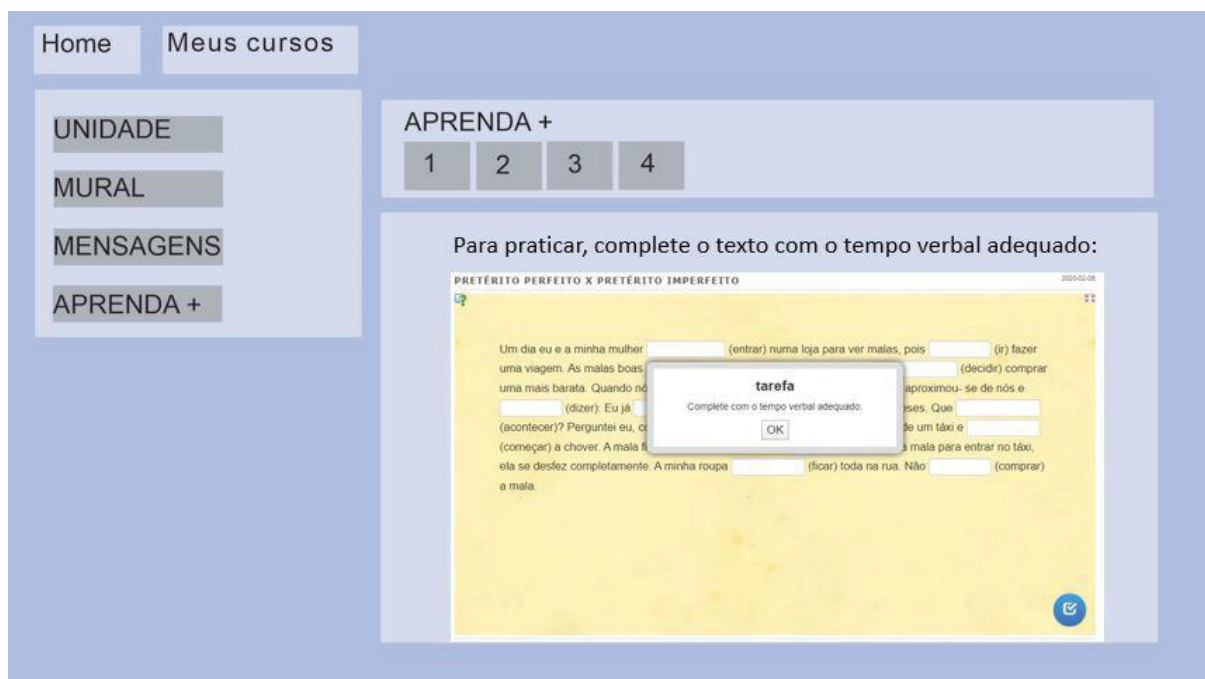
CONHEÇA...

O site <https://www.conjugacao.com.br/tempos-verbais/> possui mais informações sobre os tempos verbais e um conjugador de verbos para consulta *online*.

FONTE: A autora (2020)

O conhecimento sobre os tempos verbais juntamente com o recurso do site de conjugação verbal pode ser utilizado no exercício da tela da FIGURA 58:

FIGURA 58 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+

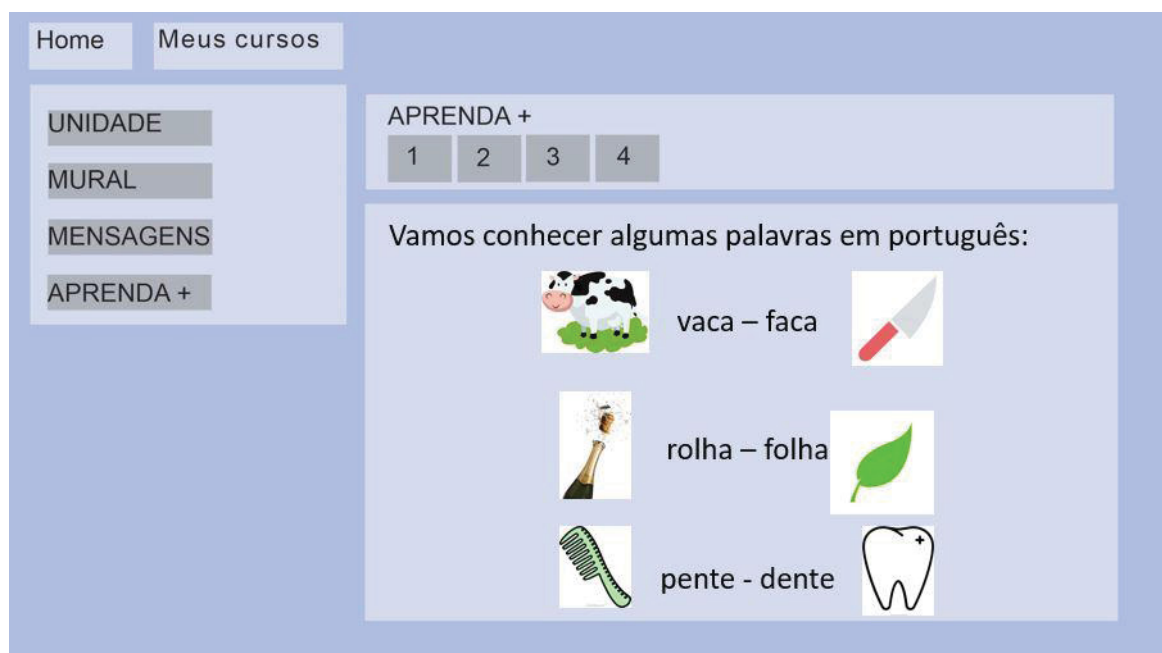


FONTE: A autora (2020)

Da mesma forma, outros conteúdos podem ser elaborados para que os estudantes aprofundem seus conhecimentos. Em relação à oralidade, a primeira tela apresenta um ponto específico a ser estudado, a segunda tela oferece recursos para o uso dos conteúdos na prática e a terceira tela explora um exercício de fixação.

Na FIGURA 59, os estudantes podem conhecer algumas diferenças entre palavras através de pares mínimos.

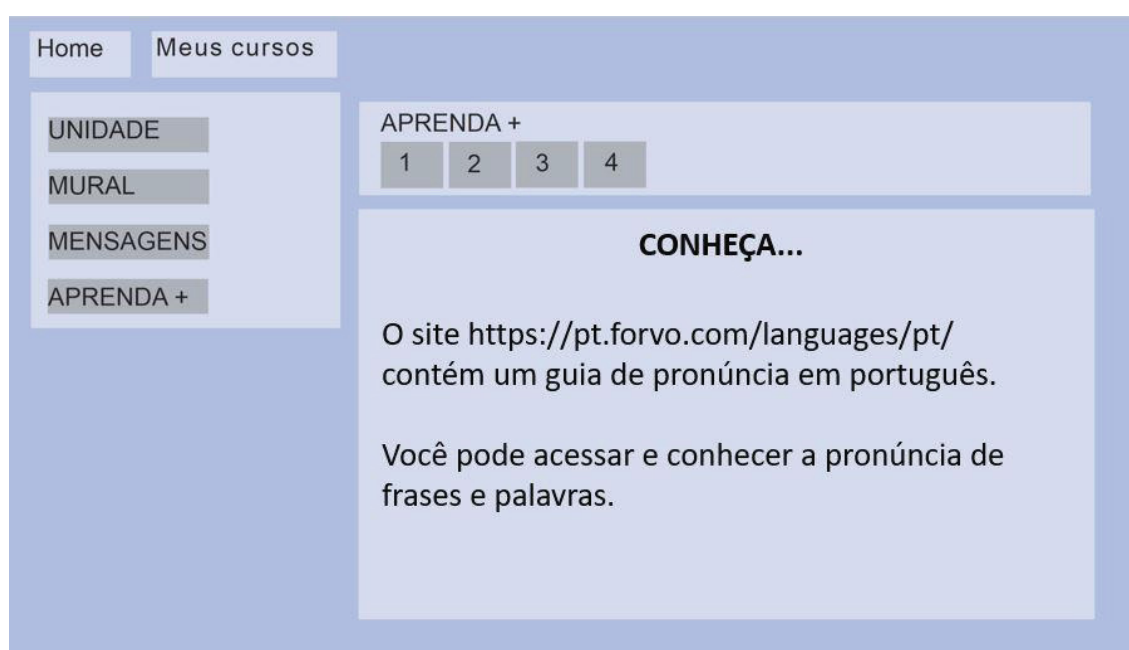
FIGURA 59 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+



FONTE: A autora (2020)

Em seguida, é apresentado um site que contém um guia de pronúncia do português. No site, os estudantes podem ouvir a pronúncia de diferentes frases e palavras do português brasileiro e também do português de Portugal, Angola, entre outros.

FIGURA 60 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+



FONTE: A autora (2020)

Para finalizar, há uma atividade de compreensão oral. O enunciado solicita que os estudantes assistam a um vídeo sobre uma dica de viagem e marquem as palavras pronunciadas pela pessoa.

FIGURA 61 – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLEAD – LINK APRENDA+



FONTE: A autora (2020)

O modelo da proposta é flexível e aberto para que possa ser adaptado para diferentes idiomas numa abordagem de língua como prática social. O objetivo é organizar o conteúdo que atue como um convite à interação (LEFFA, 2006) com os colegas, com o conteúdo, com o professor, neste caso, o tutor e com o instrumento, o computador, *tablet*, celular entre outros. A seguir (QUADRO 22), uma síntese das atividades da SD e interações propostas em cada uma delas:

QUADRO 22 – ATIVIDADES DA SD E TIPOS DE INTERAÇÕES PROPOSTAS

Atividade	Tela	Objetivo	Interações propostas
Você gosta de viajar?	1	Apresentação da temática abordada	Convite à interação escrita com o instrumento e com o conteúdo didático no AVA
Podcast	2	Apresentação da tarefa a ser realizada na SD	Convite à interação escrita com o instrumento, com o conteúdo didático no AVA e com o conteúdo de um <i>website</i>
Você sabe o que é um podcast?	3	Apresentação do gênero textual a ser explorado	Convite à interação escrita com o instrumento, com o conteúdo didático no AVA e com o conteúdo de um <i>website</i> .
Para refletir	4	Reflexão sobre o gênero textual e seus elementos	Convite à interação escrita com o instrumento e com o conteúdo

Atividade	Tela	Objetivo	Interações propostas
			didático no AVA.
Agora é a sua vez...	5	Realização da tarefa	Convite à interação escrita e oral com o instrumento, com o conteúdo didático no AVA e com os colegas.
Para terminar	6	Escuta dos <i>podcasts</i> elaborados pelos colegas	Convite à interação escrita e oral instrumento, com o conteúdo didático no AVA e com os colegas.

FONTE: A autora (2020)

O QUADRO 22 relaciona cada atividade com o modelo de interação proposta. O tipo de interação em uma SD é um elemento importante a ser considerado no planejamento do conteúdo didático para evitar o que a experiência do PLEaD apresentou: o desenvolvimento de SD em que atividades que exploram a habilidade escrita prevalecem sobre a habilidade oral. Em um curso de língua estrangeira que objetiva a língua como ação social, é interessante explorar de maneira semelhante tanto habilidades escritas quanto orais através das interações propostas.

Esta seção apresentou a proposta de *template* de AVA e de sequência didática para o PLEaD com base nos dados coletados na pesquisa. A seguir, apresento as considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu papel de autora deste estudo sobrepôs diferentes funções em relação ao projeto: de pesquisadora doutoranda, de professora de língua estrangeira e de funcionária do Celin UFPR. Por este motivo, as considerações dividem o olhar em três aspectos: de natureza teórica, prática e administrativa do projeto.

Em relação ao primeiro aspecto, de natureza teórica, este trabalho buscou realizar um estudo sobre a implementação da oralidade no ensino e aprendizagem e utilizou, para isso, a experiência do projeto PLEaD no Celin-UFPR. O embasamento partiu uma visão de linguagem como ação social (CLARK, 2002) para o uso de gêneros textuais (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002, 2008; SCHNEUWLY, DOLZ, 2013; DOLZ et al, 2014; ROJO, 2012) em sequências didáticas (DOLZ et al, 2004) no ensino.

A reflexão envolveu os atores e os elementos contemplados no ensino aprendizagem de língua estrangeira a distância como o tutor de língua estrangeira a distância, o material didático, a interação e o *design*. A tese realizou uma descrição das edições 2015, 2016, 2017 e 2018 do PLEaD em quatro pontos: perfil dos estudantes, equipe pedagógica, conteúdo do curso e oralidade. Além disso, foram explorados temas transversais como evasão do curso, *design* do AVA PLEaD e diário de bordo das professoras. A metodologia, composta da observação participante, pesquisa-ação e teoria fundamentada, orientou a reflexão a respeito da experiência nas edições do PLEaD de 2015 a 2018 que serviu de base para a elaboração de uma entrevista em profundidade com as professoras da equipe pedagógica. Os dados gerados com as entrevistas nortearam a elaboração de duas propostas, um *template* para interface gráfica do curso e uma sequência didática para ensino de PLEaD. A proposta de interface gráfica se amparou na perspectiva de *design* crítico (LEFFA, 2017; ZIMMERMAN, FORLIZZI E EVENSON, 2007) para uma reformulação do ambiente virtual de aprendizagem utilizado no PLEaD. A proposta de sequência didática (DOLZ et al, 2004; MARCUSCHI, 2005a) foi realizada nos moldes do *template* proposto.

Os resultados apontados pelos dados gerados nas entrevistas se relacionam com processos de mediação e interação. Para Masetto (2006), mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor numa posição de motivador da aprendizagem através do diálogo, da troca de experiências, do debate e da

proposição de situações. Trata-se de incentivar a troca de ideias entre os estudantes, colocar questões que possam contribuir para a compreensão dos conteúdos abordados, além de disponibilizar outros materiais e fontes de consulta que podem servir de subsídios para a construção de conhecimento pelos estudantes. Neste sentido, a EaD exige uma equipe multidisciplinar, ou seja, professores, tutores e técnicos que considerem a perspectiva da mediação.

As técnicas que se usam para favorecer ou facilitar a aprendizagem também podem ser trabalhadas com uma perspectiva de mediação pedagógica. (...) Essa perspectiva de mediação pedagógica pode estar presente tanto nas estratégias em processos presenciais ou contextos EaD.” (MASETTO, 2006, p. 146).

A perspectiva da mediação contribui para outro aspecto apontado pelos resultados da investigação, a interação. Leffa (2005) diferencia os quatro aspectos da interação: do sujeito com os conteúdos, com os colegas, com os professores e com os instrumentos. A oralidade, então, pode ser melhor implementada através de interações síncronas ou assíncronas, orais ou escritas, com conteúdos, atores e instrumentos envolvidos.

Dentro do AVA, no curso EaD, mediação e interação podem ser promovidas pelo tutor. Convém salientar que o tutor de cursos a distância, de forma geral, nem sempre possui a formação específica do curso ministrado. A seleção de tutores é feita com base em áreas afins. Assim para atuar como tutor em um curso de administração, por exemplo, os tutores EaD, não necessariamente, possuem esta formação. Mais especificamente em relação ao tutor de língua estrangeira, para uma construção de conhecimento da língua como ação, é preciso um tutor com formação específica da área e domínio do idioma do curso em questão.

A primeira sugestão para trabalhos futuros seria uma pesquisa sobre a aplicação da sequência didática proposta na seção 4.4 desta tese. Existe ainda a possibilidade de estudos sobre as formas de interação síncrona ou assíncrona, orais e escritas, aplicativos a serem explorados e uso de tarefas em EaD no trabalho com gêneros textuais. Outros estudos envolvendo a oralidade e evasão em contextos de ensino de língua estrangeira a distância e a evasão de estudantes, tema transversal abordado na seção 4.1.7.1 deste texto, também são sugestões importantes. A reflexão teórica nas pesquisas se mostra importante no processo de

desenvolvimento de cursos de EaD pois tais pressupostos influenciam todo o caminhar metodológico de pesquisa.

A respeito da metodologia, considero importante que pesquisadores da área de letras façam uso da teoria fundamentada de linha qualitativa, de Charmaz (2009), em seus estudos. Há poucas pesquisas que utilizam a TF na área de ciências humanas e o método pode contribuir para o avanço dos estudos com o olhar voltado para o desenvolvimento gradativo dos processos e não apenas focado nos resultados.

Investigações a respeito do papel do tutor de língua estrangeira a distância, a respeito da formação e capacitação de professores para fazer uso de aparatos tecnológicos são importantes para acompanhar o perfil dos estudantes que chegam às salas de aula com maior domínio na cultura digital. Não acompanhar esta evolução pode gerar uma diferença nas formas de professores e estudantes construírem conhecimento. Esse desnível pode atrapalhar quem ensina e quem aprende. Uma proposta de formação de tutores de língua estrangeira a distância mostra-se, nesse sentido, relevante.

Igualmente importante são as pesquisas sobre a possibilidade de proposta híbrida e ensino de língua estrangeira. A EaD constitui-se uma área relativamente nova do conhecimento e de práticas pedagógicas demandando, portanto, diretrizes para uma oferta de qualidade dos cursos nos mesmos parâmetros de cursos presenciais.

Em relação ao segundo aspecto, de natureza prática, esta experiência envolveu a reflexão sobre minhas limitações e capacidades como professora, na perspectiva de ação reflexiva (SCHÖN, 1992; ALARCÃO, 2001; 2007). Explorar oralidade em língua estrangeira exige a preocupação a respeito de diferentes elementos. Os elementos foram analisados na perspectiva da experiência do PLEaD a fim de implementar a oralidade através do ensino no uso de gêneros textuais.

Uma aplicação prática imediata das reflexões pontuadas neste estudo seria a atualização do AVA do PLEaD levando em conta a proposta de *template* realizada na seção 4.4. Testes e experiências sobre a oralidade utilizando aplicativos gratuitos *online* também são relevantes. Deixo um convite aos pesquisadores da área para que conheçam aplicativos a fim de que estes possam ser utilizados, ainda que de forma acessória, em cursos presenciais. Este uso contribui para o desenvolvimento

do letramento em práticas sociais digitais. Sugiro ainda, testagens em relação ao uso do *moodle* para cursos de língua estrangeira a distância.

Em relação ao terceiro aspecto, de natureza administrativa, este estudo estava vinculado ao Celin como espaço de pesquisa e dessa forma, sujeito a sua gestão. Isso se reflete no andamento do projeto que se desenvolvia em parceria com universidades estrangeiras, coordenação de PLE e direção do Celin até 2016. A partir de 2017, sob a tutela de uma coordenação e direção diferentes, o estudo, bem como seus resultados, foram comprometidos por decisão da gestão administrativa. Como funcionária do Celin, na ocasião, não possuía autonomia para gerir os processos relacionados ao curso e desta forma, o PLEaD se encerrou. Para esclarecer ao leitor, o curso PLEaD não aconteceu em 2019, nem em 2020. A equipe pedagógica envolvida foi desligada do projeto ou distribuída em outras atividades. Como apontado pelas professoras entrevistadas (APÊNDICE 3), todos os membros da equipe perderam o acesso ao curso que não foi mais atualizado.

A experiência do PLEaD aponta para a necessidade de composição de uma equipe multidisciplinar no planejamento de um curso EaD. Existe a crença de que trabalhar com EaD é fácil. A facilidade é uma característica da EaD para atender grandes públicos uma vez que o curso ofertado esteja pronto, entretanto, para se alcançar esta facilidade é importante envolver uma equipe composta de diferentes profissionais pois, uma ótima equipe pedagógica sem a integração de técnicos e designers para o desenvolvimento de um curso conduz ao mesmo contexto da experiência do PLEaD em que o processo de ensino no AVA foi comprometido por falhas em aspectos tecnológicos e de comunicação.

Duas situações vivenciadas em 2017 ilustram o modelo de gestão adotado pelo Celin em relação ao PLEaD. A primeira situação foi a sugestão de tradução de todo o curso para o inglês a fim de atender estudantes de quaisquer universidades. A sugestão foi discutida e considerada inviável entre a equipe pedagógica pois há diferentes formas de aprender PLE conforme a língua materna dos estudantes. Além disso, a abordagem didática do curso envolve a prática social da língua em uso, o que não seria possível se as interações acontecessem em inglês e não em PLE. A segunda situação foi a solicitação de cálculo do valor do curso para arrecadação financeira baseada na crença de que cursos EaD são economicamente vantajosos. É importante ressaltar que a equipe PLEaD não possuía um profissional da área para fazer este fim.

As dificuldades no percurso do desenvolvimento do PLEaD fazem pensar na citação “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela não salvo a mim” (ORTEGA Y GASSET, 1966, p. 322, tradução nossa⁵¹). Há diferentes considerações sobre esta citação em variadas áreas como filosofia e literatura. Um entendimento possível desta fala é de que o sujeito está inserido em circunstâncias influenciando em sendo influenciado pelo contexto onde se encontra. Este pensamento se mostra pertinente quando aplicado ao contexto do PLEaD, pois o cenário do curso influenciou o caminhar da pesquisa exigindo da equipe envolvida uma postura de reflexão e sucessiva adaptação. A adaptação e a postura de repensar para se ajustar ao novo quadro, seja por conta de uma dificuldade técnica que impossibilitava acesso ao curso, pelas alterações no calendário ou no perfil dos estudantes, foi uma constante no projeto. A adaptação é importante e necessária e foi este pensamento que permitiu, por exemplo, dada a conjuntura, encontrar possibilidades de explorar a interação oral em aplicativos *online* gratuitos como *padlet* e *learning apps*. Repensar e adaptar as práticas a novos contextos é minha recomendação aos colegas pesquisadores pois, em estudos que valorizam os processos, é uma postura que possibilita pensar diferente e alcançar outros resultados.

Existe a necessidade de reconhecimento do projeto como espaço de pesquisa. Um curso como o PLEaD, uma vez desenvolvido, se configura como uma fonte constante de geração de dados para estudos e aperfeiçoamento do curso. Reconhecer o projeto e suas ações por parte da gestão administrativa do Celin oportunizaria aos estudantes e pesquisadores, estudos no PLEaD como espaço de investigação acadêmica.

No âmbito da gestão do projeto PLEaD pelo Celin UFPR, existe a necessidade de valorização e reconhecimento das ações realizadas no projeto até o presente momento. Um curso a distância como o PLEaD é o primeiro contato de um estudante estrangeiro com a UFPR e, neste caso, precisa estar adequado à imagem que a instituição quer transmitir. O PLEaD funciona como um cartão de visita da Universidade à comunidade acadêmica estrangeira, bem como as ações nela implicadas como, por exemplo, forma de atendimento aos estudantes e professores,

⁵¹ “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (ORTEGA Y GASSET, 1966, p. 322)

organização, gestão e metodologia envolvidos. O estudante terá um primeiro contato com a UFPR, não apenas pedagógico, em termos de aprendizado de PLE, mas também em outras áreas como forma de atendimento e agilidade na comunicação institucional. Assim, pode-se dizer que o curso PLEaD é uma ampliação das ações da UFPR no pleno sentido do termo que um projeto de extensão significa quando visa, dentre seus objetivos, atender a comunidade local onde se insere geograficamente, em Curitiba, mas também, neste caso, de forma internacional no atendimento de universidades estrangeiras. Desta forma, a atenção atribuída ao projeto deve ter a mesma medida da qualidade da imagem que a UFPR quer transmitir ao seu público estrangeiro através do Celin.

Por fim, considerando os aspectos teóricos, práticos e de gestão, existe a necessidade de valorizar as experiências nacionais em EaD e seus resultados de qualidade de aprendizagem por meio de publicação em diferentes meios, das conquistas das diferentes práticas pedagógicas.

O compartilhamento de experiências é necessário e oportuno na construção de rede de conhecimento e desenvolvimento dos pesquisadores e das instituições seja local ou globalmente. Lévy (1999, p. 114) colocou a internet como “um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional” e, nesse sentido, a divulgação das pesquisas se mostra pertinente para a evolução dos estudos na área. A partir desta perspectiva, como o método da TF e da PA propõem, é possível, aos pesquisadores, revisitar os estudos com um olhar em transformação para pensar diferente.

Este trabalho buscou ampliar os estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a distância. O percurso metodológico expôs as fragilidades e potencialidades do projeto PLEaD. Para além disso, esta tese partilha a experiência de organização de um curso de educação a distância em um programa de extensão de uma universidade pública federal, a fim de que os colegas pesquisadores da área, ao vivenciar projetos semelhantes, considerem a experiência e a reflexão partilhadas neste estudo. Segundo Charmaz (2009, p. 246), “A minha versão da teoria fundamentada retoma o passado da teoria, explora o seu presente e se volta para o futuro.” Tal apreciação permite traçar novos caminhos para diferentes resultados. O trabalho pretendeu nas palavras de Charmaz (2009, p. 243) “fornecer um rumo para que se visualize além do óbvio e um caminho para se chegar a

interpretações imaginativas.” Uma interpretação imaginativa permite despertar novas perspectivas e encaminhar os pesquisadores a novos panoramas e paradigmas.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA UFPR INTERNACIONAL. Disponível em: <http://internacional.ufpr.br/portal/pec-g/> Acesso em 16 de outubro de 2018.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes, 1993.
- _____. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.
- ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras**. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.
- ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique**. English language teaching, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.
- AVELLAR, E. DUARTE. Consultoria e *Design*. Tipos de estruturas de mídias digitais. Disponível em: < <https://www.avellareduarte.com.br/arquitetura-informacao/tipos-de-estruturas> >. Acesso em 30 de janeiro de 2020.
- BACHMAN, Lyle F. et al. **Language testing in practice: Designing and developing useful language tests**. Oxford University Press, 1996.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Uma teoria substantiva da adaptação estratégica a ambientes turbulentos e com forte influência governamental: o caso das pequenas construtoras de edificações**. 2002. 241 f. 2002. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BANNELL, R. I. Razão, reflexão e comunicação intercultural: buscando a qualidade de vida na sala de aula. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2 (1): p. 78-87, PUC-Rio de Janeiro, 2003.
- BARREIRO, R. M. C. Um breve panorama sobre o design instrucional. **EaD em foco**, ISSN 2177-8310, v. 6, n. 2, 2016.
- BARROS, N.; SANTOS, N. (2003). *Engenharia pedagógica: a convergência tecnológica da Engenharia com a Pedagogia*. In: COBENGE 2003: XXXI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.AX

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, v. 70, 1977.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. 2017 Brasília: MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2020.

BECKER, H. S.; GEER B. Participant observation and interviewing: A comparison. *Human organization* 16.3 (1957): 28-32.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BITTENCOURT, M. *Grounded Theory como metodologia de pesquisa em Mídias Digitais*. Trabalho apresentado no XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação –Rio de Janeiro (RJ), 4 a 7/9/2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).

BRASIL. **Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 10 de fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Guia do participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_Celpe-Bras_caderno_provas_comentadas.pdf >. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Quadro europeu comum de referência para as línguas. 2018. Disponível em: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Acesso em: 09 de julho de 2018.

BRITISH COUNCIL. Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR). 2020. Disponível em: < <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em 28 de jan de 2020.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**. 2016.

CELIN. **Relatório de Gestão 2008-2012** / Universidade Federal do Paraná. Centro de Línguas e Interculturalidade. Curitiba, 2013.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Notas Estatísticas. 2018. Ministério da Educação, 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em outubro de 2019.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. **Revista Inter Ação**, v. 37, n. 1, p. 1-14, 2012.

CHARMAZ K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed; 2009

CLARK, H. **O uso da linguagem**. Cadernos de Tradução, 9:49-71. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2002. Título original: Using Language.

COLLIER, D., BRADY, H.E & SEAWRIGHT, J.W. (2010). Outdated views of qualitative methods: **Time to move on. Political Analysis**, 18(4), 506-513.

CONCEITO.DE. Conceito.de, 2010. Conceito de tecnologia. Disponível em: <<https://conceito.de/tecnologia>>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 01 fev 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CRYSTAL, D. 2001. **Language and the Internet**. Cambridge, Cambridge University Press.

DESIGN. In: DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Dicio, 2009. Significado de tecnologia. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/tecnologia/>>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

C. DEJEAN-THIRCUIR, F. MANGENOT. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation. **Le Français dans le monde. Recherches et applications**, CLE International, 2006, 40, pp.5--13.

DE AZEVEDO, J. A. M. GALVÃO, M. A. M. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filologia E Linguística Portuguesa*, 2015, 17(1), 249-272.

DE OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

DLASKA, A. The role of foreign language programmes in internationalising learning and teaching in higher education, **Teaching in Higher Education**, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.696538>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

DOLZ, J., NOVERRAZ M., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p 95-128.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de educação**, v. 1, p. 5-16, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000.

ESTIVALET, G. L., HACK, J. *Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral*. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Florianópolis.

_____. Ensino da oralidade em Língua Estrangeira na EaD através de programas de comunicação síncrona. **Revista Eletrônica de Educação**, 2014, 8.3: 164-181.

ESTIVALET, G. L. et al. **O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 231 p. 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa - 3ed - Porto Alegre. Artmed editora, 2009. 405 p.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. **A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática**. Revista de Educação do IDEAU, v. 8, 2013.

FRANCO, M.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista desempenho**, v. 10, n. 1, p. 04-22, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 516p.

GESTÃO DE SEGURANÇA PRIVADA, 2015. Disponível em: <<https://gestaodesegurancaprivada.com.br/politicas-organizacionais-conceitos/>> Acesso em: 18 de setembro de 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. Editora Atlas, 2008.

GLASER, B. G. **Doing grounded theory: Issues and discussions**. Sociology Press, 1998.

_____. **Theoretical sensitivity advances in the methodology of grounded theory**. Mill Valley, CA: The Sociology Press. 1978

GRUPO DE TRABALHO EAD NO ENSINO SUPERIOR GTEADES/MEC/SESu. DOCUMENTO DE RECOMENDAÇÕES “AÇÕES ESTRATÉGICAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM MBITO NACIONAL”. Brasília, 28 de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

HACK, J. R. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HYMES, Dell H. **Linguistic method in ethnography: Its development in the United States**. Mouton, 1970.

_____. On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (orgs.) Sociolinguistics. Selected Readings. 1972, **Harmondsworth: Penguin**, p. 269-293.

_____. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - <http://Celpe-Bras.inep.gov.br/inscricao/> - (PLE CELIN UFPR, 2017) - <http://www.celin.ufpr.br/portal/ple/pre-pecg/>

INTERAÇÃO. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2013. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/chave> . Acesso em 20 de abril de 2018.

INTERFACE GRÁFICA. In: Dicionário De Tecnologia. Origiweb. 2003-2020. Disponível em <<https://www.origiweb.com.br>>. Acesso em 30 de janeiro de 2020

JUNQUEIRA, E. S. **Tutores em EAD: Teorias e práticas**. Editora Dummar, 2018.

KINCHELOE, J. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In: KINCHELOE, Joe. **A formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 179-197, 1997.

KOLLER, D. What we're learning from online education. TED talk. Junho, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**. Vol.35, No. 4. 2001. p. 537-560.

_____. **Understanding Language Teaching from Method to Postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LACERDA, M. R., DO NASCIMENTO, J. D., Gomes, I. M., & Hermannr, A. P. (2019). A construção teórica na Teoria Fundamentada em Dados. **CIAIQ** 2019, 2, 1355-1363.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University, 2000.

LEARNING APPS Site oficial. Disponível em < <http://learningapps.org/>>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

_____. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2 ed. Pelotas: **EDUCAT**, 2006, v. 1, p. 181-218

_____. *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais*. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

_____. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do *Design Crítico*. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

LEITE, F. Raciocínio e procedimentos da Grounded Theory construtivista. **Questões Transversais**, v. 3, n. 6, 2016.

LENGEL, J. G. **Education 3.0: Seven steps to better schools**. Teachers College Press, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LITTO, F. M. (Coord.) **Competências para a educação a distância: Matrizes e referenciais teóricos**. São Paulo. ABED, 2012

LOFLAND, J.; LOFLAND, L. H. **Analyzing Social Settings: A Guide to. Qualitative Observation and Analysis**. Belmont, Cal: Wads worth. Publishing Company, 1984.

_____. Developing analysis. *Analyzing social setting*, p. 183-203, 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, C. Ensino a distância começou com cartas a agricultores. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2004, 9.

MARCUSCHI L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez; 2001a.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: Dionisio A. P.; Bezerra M. A. (Orgs.). Livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna; 2001b.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, LA; DIONÍSIO, AP Fala e escrita. Belo Horizonte: **Autêntica**, p. 31-55, 2005a.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. E XAVIER, A. C (org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: **Lucerna**, 2005b, p.13-67.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2006.

MEDIAÇÃO. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2020, Disponível em <https://dicionario.priberam.org/media%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 3 de fevereiro de 2020.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**, v. 2, p. 23-40, 2010.

MILLER, W. R. **Definition of design**. Trimtab, Buckminster Fuller Institute, 2005.

MOURA, M. et al. **Faces do design**. São Paulo: Rosari, 2003.

MOODLE Site Oficial. Disponível em < www.moodle.org >. Acesso em: 10 de abril de 2016.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

NEVES M., CENTENO C., ORTH M., FRUET F., OTTE J. *Design educacional construtivista: o papel do design como planejamento na educação a distância*. SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2012.

MARQUES, J. **Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira: um estudo no âmbito do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**, 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de

Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020.

MARKOFF, J. Entrepreneurs See a Web Guided by Common Sense. **New York Times**. 12 de novembro de 2006. Disponível em <<https://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html>> Acesso em 18 de novembro de 2019.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

OLIVEIRA, E. SANTOS, L. Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo 'fazer pedagógico'. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, nº. 38, pp. 203-223, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Polidocência na educação a distância. Múltiplos enfoques**. São Carlos, EdUSFCar, 2010.

ORTEGA Y GASSET, J. (1966). Meditaciones del Quijote. In: Obras completas de José Ortega y Gasset (7a ed., Vol. 1, pp. 310-400). Madrid: **Revista de Occidente**. (Trabalho original publicado em 1914).

O'REILLY, T. O que é Web 2.0: padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software. 2005. Disponível in <http://www.cipedia.com/doc/102010>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

PADLET Papel para a web Site oficial. Disponível em <<https://pt-br.padlet.com/>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica, 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em 18 de abril de 2018.

PAVLOV, I. P. **Conditioned reflexes**, translated by GV Anrep. London: Oxford, 1927.

PERINI, M. A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**. Vol. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931

PINTO, C. M. *A teoria fundamentada como método de pesquisa*. XII Seminário Internacional de Letras, 2012.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde. Linguarum Arena: **Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto**, v. 2, p. 27-41, 2011.

PORTAL EDUCAÇÃO TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Portal da educação, 2001. O que é tecnologia? Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/o-que-e-tecnologia/48269>>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

PRABHU, N. 1987. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.

TECNOLOGIA. In: SIGNIFICADOS. Significados: descubra o que significa, conceitos e definições, 2011. Disponível em <<https://www.significados.com.br/tecnologia-2/>> Acesso em 14 de novembro de 2019.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. 1986.

_____. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2001.

RICHARDS, J. C. Theories of teaching in Language teaching. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (eds.). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. 14th Printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 19-27.

ROCHA, C.; MACIEL, R. F. Internacionalização do Ensino Superior como Prática Local: Implicações para Práticas Educativas. **Interletras** (Dourados), v. 6, p. 1-18, 2016.

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-31.

RUANO, B. P., DINIZ, G. L., RAGGIO, I. Z., de OLIVEIRA, L. C., & FERREIRA, R. M. S. O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino. no Celin-UFPR. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. Cursos de português como língua estrangeira no CELIN - UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

SALTINI, L. M. L. et al. PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DO CELIN/UFPR. **Revista X**, [S.l.], v. 2, dez. 2012. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/29310>>. Acesso em: 12 set. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.29310>.

SANCHÉZ, 1990. In: ALVES, Marlene Rodrigues. Inclusão do Aluno Surdo Num Mesmo Espaço Escolar, Com Alunos Ouvintes do Ensino Regular da Rede Particular. Maringá/PR: **Revista Eficaz**, 2011.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 148 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, J. L. G. D., ERDMANN, A. L., SOUSA, F. G. M. D., LANZONI, G. M. D. M., MELO, A. L. S. F. D., & LEITE, J. L. (2016). Perspectivas metodológicas para o uso da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem e saúde. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 3, 2016.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Educação Superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2008.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. 2004. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**. 39 (3): 345-378.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHRÖEDER, C. **Educação a distância e mudança organizacional na escola de administração da UFRGS: Uma teoria substantiva**. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SHIBAYAMA, A. N. **Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR**. Dissertação de mestrado. 2016.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. 2005. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, [S.l.], n. 52, p. 11, jun. 2016. ISSN 2176-1485. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319/14659>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, Abr, 2004.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory**. 2. ed. London: Sage Publications, 1998.

STRAUSS, A., GLASER, B. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research**. New York: Aldine Transaction, 1967. 271 p.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. Tradução de BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino** 5.2 (2002): 91-116.

JONES T. Willian Gibson: beyond cyberspace. **The Guardian**, 22 de setembro 2011. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2011/sep/22/william-gibson-beyond-cyberspace> Acesso em 18 de novembro de 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986

_____. **Metodologia da Pesquisa-ação** 14ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TORREZZAN, C. A. W; BEHAR, P. A. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos na educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, p. 33-65, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Os avanços nos estudos de língua falada / Entrevista. **Revista Eletrônica Letra Magna**, São Paulo, v. 02, n. 02, p. 01- 08, 2005. ISSN/ISBN: 18075193.

TREIN, D.; SCHLEMMER, E. D. Projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, v. 4, n. 2, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Socio-cultural theory**. Mind in society, 1978.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011, v. 1, p. 147-172.

WATERS-ADAMS, S. **Action research in education**. Plymouth: University of Plymouth. Disponível em

<http://www.edu.plymouth.ac.uk/RESINED/actionresearch/arhome.htm> Acesso em 19 de junho de 2017.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge university press, 1998.

_____. Communities of practice: a brief introduction. Disponível em: <www.ewenger.com/theory/>. Acesso em: set 2019.

WENGER, E.; MACDERMOTT, R. A.; SNYDER, W. **M. Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge**. Harvard Business Press, 2002.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. Communities of practice. A brief introduction. V April 15, 2015. Disponível em <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> Acesso em 12 de abril de 2017

WILLIS, J. A. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: Um instrumento**. Artmed Editora, 2009.

ZIMMERMAN, J.; FORLIZZI, J.; EVENSON, S. Research Trough Design as a Method for Interaction Design Research in HCI. In: **Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems**. ACM, 2007.p. 493-502.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA (PLEaD)

As informações contidas neste documento, fornecidas por AYUMI NAKABA SHIBAYAMA, (nome do pesquisador 2), (nome do pesquisador 3) têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

Ao participar desta pesquisa, você irá contribuir para o desenvolvimento deste projeto no do Celin. Esta pesquisa tem como finalidade aprofundar os estudos relacionados ao ensino de língua estrangeira à distância. A sua cooperação nesta pesquisa envolve a permissão para serem utilizados suas produções de textos e de áudios, assim como, sua participação como estudante (a) do curso PLEaD e a respostas em questionários ao fim do curso.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados pessoais da(o) voluntária(o) não serão divulgados. Apenas os pesquisadores terão conhecimento dos seus dados pessoais, assegurando assim sua privacidade.

Você tem a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento sem nenhuma consequência para você.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, aceito participar como voluntário do projeto de pesquisa Português como Língua Estrangeira à Distância (PLEaD). Confirmando que recebi informações sobre a minha participação nessa pesquisa e uma cópia deste termo de consentimento. Autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que preservada a minha identidade.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito. Se você desejar mais informações sobre a pesquisa, envie um e-mail para plead.celin@gmail.com

Local

Data

Telefone para contato: _____

Nome do Voluntário: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Contatos:

Ayumi Nakaba Shibayama – ayu_shiba@hotmail.com

Nome e e-mail do pesquisador 2

Nome e e-mail do pesquisador 3

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Perfil

- Qual a sua formação acadêmica profissional?
- Qual a sua língua materna?
- Fala línguas estrangeiras?
- Qual a sua experiência como professor de PLE presencial?
- Qual a sua experiência como professor de LE a distância?

PLEaD

- Como você descreve a sua atuação no PLEaD?
- Em quais edições você atuou?
- Como foi a sua experiência?
- O que você faria diferente?
- Qual foi sua maior dificuldade como professora conteudista? E como professora tutora?
- Como foi sua experiência como conteudista? Como tutora? Como gestora do curso?
- Como você completaria a frase: um bom curso a distância de LE tem...
- Dentre os aspectos, oralidade, tutor, material, interação, você conseguiria elencar o mais importante?
- Você acha possível explorar a expressão oral em EaD? Como?
- Quais os recursos oferecidos pelo *moodle* para oralidade? Quais podemos explorar?

Edição 2016

- A edição 2016 registrou a evasão de 23 dos 28 estudantes. Por que você acha que isso aconteceu? Qual o motivo da evasão?
- Você acha que as atividades exploraram a habilidade oral? (Expressão e compreensão)
- Como poderia ser melhorado?
- O *moodle* atendeu às expectativas em relação à organização do curso? É uma plataforma adequada para LE? Você recomendaria?
- O PLEaD utilizou *google forms*. O que você achou dessa experiência?

Edição 2017

- O *padlet* serve para LE?
- Os estudantes japoneses responderam as perguntas em japonês. Por que você acha que isso aconteceu?
- A edição 2017 registrou frequência dos estudantes do Japão e Coreia, mas não dos estudantes franceses. Porque os estudantes franceses não realizaram o curso?

Oralidade

- Quão importante é o elemento expressão oral para você? De 1 a 10, sendo 10 o mais importante.
- Como explorar a oralidade em ead?
- Qual plataforma?

- Como dar o *feedback*?
- Como dar o *feedback* da oralidade?
- Como avaliar as participações envolvendo expressão oral?

Tutor

- Na sua opinião, com base na experiência PLEaD, qual o perfil de profissional que pode atuar tutor?
- É possível atuar como tutor de LE sem ter conhecimento da LE?
- O que o tutor deve fazer?
- Qual as atribuições mais importantes do tutor?
- O *feedback* realizado na edição 2016 nas atividades escritas poderia ser adequada para atividades orais? Se sim, como?

Interação

- Como deve acontecer a interação ead?
- Qual o modelo de interação que pode ser melhor explorado num curso ead? Com o material didático, com os estudantes, com os professores? Essa interação é viável no *moodle*, *padlet*, outros aplicativos?

Material didático

- Que temas podem ser explorados no curso?
- Que conteúdo linguístico?
- Explora itens gramaticais?
- Aplicativos como *padlet* podem dar conta que explorar oralidade?
- Tem alguma ideia ou pedido para a organização da UT?
- Há alguma habilidade específica a ser explorada? (produção oral e escrita ou expressão oral e escrita)

Suporte técnico

- Problema mais apontado pelos estudantes no PLEaD. Como pode ser resolvido?
- Em que medida, o aspecto técnico influenciou no percurso dos estudantes no curso?
- Em que medida o aspecto técnico influenciou no andamento projeto PLEaD? De 0 a 10, sendo 10 em maior grau.
- Se não tivesse problemas técnicos, o curso teria sido diferente para os estudantes?

APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PARTICIPANTE 1:

Primeiro, eu queria só a traçar um perfil, pedir que você falasse um pouco sobre sua formação acadêmica e profissional

Ah tá. Então eu fiz letras português/inglês, fiz na Universidade Tuiuti, de 90 a 94, me formei em 94, mas nunca atuei como professora de inglês e nem de português. Eu trabalhava com artes gráficas, trabalhei muitos anos com artes gráficas, mas sempre tive o desejo de ser professora, era como um sonho de infância assim... Depois eu então mesmo trabalhando com artes gráficas, eu fiz algumas disciplinas de italiano na universidade federal do paraná, eu que gosto bastante de italiano, comecei a dar aula de italiano. Aí surgiu uma especialização que era sobre metodologia de ensino de línguas estrangeiras e aí algumas disciplinas eram um tronco comum e tinha algumas disciplinas que eram específicas da área né. Então eu comecei como sendo de língua italiana mas aí eu fiquei como única, ela só tinha eu, eu era a única aluna. E aí então eles me deram uma sugestão: “Olha você não quer fazer o português como língua estrangeira?” Não fazia a menor ideia do que vinha a ser aquilo. Uma professora falou: “Olha, mas têm o português como língua estrangeira. Você não quer experimentar?” Eu falei: “Nossa, mas o que que é isso?” Eu falei: “Ah, então vou assistir uns dias.” Comecei a assistir no sábado de manhã e precisava concluir aquela especialização. Se não tinha mais o italiano, eu tinha que fazer outra coisa e fiz o português. Comecei a me interessar e aí um dia vi um... naquele painel lá da entrada, tinha uma oferta pra professores de português como língua estrangeira para trabalhar com o pessoal do HSBC, aqueles... os estrangeiros né. Os funcionários do HSBC. Fui, fiz o contato, comecei dar aula, comecei a me interessar pelo português, abandonei o italiano, segui em frente com português. Trabalhei na PUC com os intercambistas da PUC, trabalhei com o HSBC um tempo. Tinha alguns alunos particulares. Depois em 2005, daí surgiu o convite para eu trabalhar no Celin. Daí eu entrei no Celin. E daí aqui eu segui todo um caminho, trabalhando com português. Depois eu fiz o mestrado e agora tô no doutorado. Sempre nessa área né. E tô seguindo nessa área do português assim que eu gosto bastante. Às vezes me arrependo assim de ter deixado o italiano porque, enfim, deveria resgatar, mas eu acho o português toma a gente assim. O português é um espaço que pra dar aula de português, você tem que trabalhar muito com material, sempre correr atrás de muita coisa. Então aquilo me absorveu e eu acabei ficando só com o português.

Você tem experiência de professor de curso a distância em outro lugar, você tem outra experiência?

Eu tenho, em outra Universidade, na mesma área de elaborar material didático, eles pedem o que é o equivalente a uma disciplina eu gravei com essa já umas 4, 5 disciplinas já dei uma de linguística aplicada. Eu gravei propostas na graduação e na especialização na área de metodologia de ensino de português como língua estrangeira análise e desenvolvimento de material didático para o ensino de português como língua estrangeira e linguística aplicada. Então tem uma série de páginas assim você tem que fazer num formato no *template* específico tudo muito organizado que eles mandam *template* mais ou menos cada uma dessas disciplinas eu escrevi numa média de 60 a 80 páginas que eu escrevi dentro de um formatinho de cada um de temas das aulas. Depois esse material é preparado, tem que preparar também um *template* pro dia da aula ao vivo, do dia da aula gravação na aula. Daí eu vou lá gravar, eu amo gravar essa aula, não estou falando com a câmera, mas adoro aquele negócio você está falando, não tem aluno questionando, nem aluno mascando chiclete que me perturba, então pra mim é muito interessante e aí eu vou conversando e vou tentando explicar e você mais sendo mais pontual. Tem o *template* que a gente vai passando e tem três câmeras, olha que bacana pra não ficar só falando com um, você fala no máximo um minuto em cada câmera e daí muda. Tem todo um vocabulário específico para poder organizar, para poder ir adiante com essa então, aí avisa, então talvez vocês fiquem com dúvidas sobre tal questão mesmo você imagina, prevê, é, muita coisa está prevendo que vai acontecer. Eu já fiz aulas ao vivo, na lousa, no chat para perguntas que eu amo também. Poderiam me chamar todo mês para gravar essas aulas que eu ia lá gravar, adorei, adorei. Então eu não tô vendo a cara deles mas parece que eu tô vendo as criaturas que eles mandam perguntas nos comentários e eu vou explicando como se estivesse falando com a criatura falando assim daí tem o professor que fica do lado acompanhando e faz um sinalzinho pra mim, para eu parar de falar. Tem aluno de Roraima, Rondônia, Amazonas, Rio Grande do Sul, Minas gerais, Brasil inteiro, Estados Unidos, de Boston, são brasileiros lá em Boston. Eles mandam questões, mandam perguntas, “então professora você poderia explicar mais sobre tal coisa?” daí você fala mas o que eu tenho também é um powerpoint. Eu já trabalhei com psicolinguística, eu confesso que não é muito a minha praia, a psicolinguística, e de produção de material didático. Então eu vou construindo junto com eles e sim, tem todo um traquejo para fazer esse tipo de aula. Eu adoro, pra mim, eu poderia dar aula assim a distância né. Já faço o teste de nivelamento por Skype, esses dias falei com um aluno no rio de janeiro. Marcamos horário e nós conversamos, claro, tem o delay foi uma conversa com ela de 15, 10 minutos fomos conversando. Mas é claro que esse nivelamento, tem as questões e tem que investigar bom também tem que fazer a pessoa falar fazem perguntas fazendo com que ela entrasse nessa tua trama assim.

Como você descreve a sua atuação nesse projeto?

Começou em 2010. Eu queria muito fazer um site do PLE. Eu lembro que a professora (nome) era a coordenadora e diretora do Celin. Eu lembro que eu levei uma proposta do site e quando eu tava mexendo num layoutzinho, assim, um layout, né, uma proposta de um site. E naquela de mexer com o site também, me surgiu a coisa de... me surgiu essa ideia de ter o curso a distância do português isso em 2010 né. Eu lembro que eu fiz um esboço e a professora (nome) se interessou bastante sobre isso. E daí ela linkou com a França porque ela tinha um contato também com universidades francesas, com alunos que poderiam vir de lá, e tal. E ela começou a fazer todo o investimento nesse nesse projeto. E aí como... Aí também começamos a pesquisar junto com a professora (nome), começamos a pesquisar onde tinha um outro curso de português para estrangeiros a distância. Aí vimos que tinha um da UFRGS. Como a professora (nome) conhecia lá a (nome), era amiga e conhecia aquele pessoal. Então a professora (nome) sugeriu que nós fôssemos pra lá. Fomos, e tal, eu e a (nome), ficamos lá dois dias, visitamos na UFRGS, falamos com a responsável (nome). Elas têm um projeto fantástico que é o CEPI né, que elas já vêm trabalhando com isso. Elas vêm trabalhando com isso já a muito tempo, há muitos anos. E já teve várias etapas, várias fases. Eu encontro com a Gabriela às vezes. Encontrei agora na SIPLE, em setembro, em Manaus. Ela falou e tal, que elas vão lançar também um livro, mas que elas estão várias etapas já, né, esse CEPI, né. É o CEPI é curso de espanhol e português para intercambistas né. Então já tem várias etapas assim. Eu vi também em palestras dela, li o trabalho dela, a dissertação, a tese, e tal. E eu lembro que a (nome) falou... Trabalhava muito com tarefas colaborativas. E foi lá que surgiu essa questão das tarefas. Ah, o ensino baseado em tarefas. Mas o que é isso? A (nome) também não sabia. E nós conversamos, e eu vou, aliás, nós voltamos e fomos atrás o estudo baseado em tarefas. Fomos atrás, ler tudo o que tinha sobre o CEPI. E daí que nós construímos aquele curso, (nome) também estava colaborando nesse início, e daí montamos aquela primeira... primeira versão, né, aquele primeiro projeto piloto. Foram tantas etapas também né do EaD... é... Ainda a gente sente a necessidade de ter um curso ou talvez hoje num outro formato completamente diferente, mas a gente sente necessidade. Acho que o Celin tem essa necessidade. Então por exemplo quando tem... Agora vão vir uns 10, 15 intercambistas, no ano que vem. Então seria muito interessante que nós desenvolvêssemos alguma coisa, algum... não sei se o termo é curso, mas desenvolver mesmo, talvez, uma parceria, um... ou planejar encontros como esses intercambistas. Eles estão lá no país deles. Eles não chegaram no Brasil ainda. Então a partir de agora poderia ter... ter alguns encontros talvez fosse o caso de por estagiários pra, sabe, fazer esses encontros via Skype, tentar fazer um teste de nivelamento. Teste de nivelamento faz muita falta, ter à distância

né. Bom, mas do nosso EaD, eu participei daquela primeira que a gente fez várias unidades, depois você também...

Você elaborou também essa ementa, né, esse programa...

Isso. Eu elaborei o programa e elaborei a grande maioria das unidades. Daí fazíamos numa primeira etapa, fazia numa primeira etapa... Depois duas professoras, elas então, é, faziam alguns ajustes aí. Naquela época também a gente já tava muito preocupada com a questão dos direitos autorais. Já era um ponto bem crítico aí, de todo esse processo. E claro, toda parte de como colocar num sistema, que daí foi contratada aquela moça. Você se lembra? Uma coisa fora do Celin. Uma empresa fora, fora da universidade. Teve toda aquela história. Aquilo tudo eu não acompanhei. Não sei como é que aquilo se dava. Eu só lembro dessa moça. E eu lembro que ela participou de algumas reuniões, mas enfim... Foi foi... Ali pra mim foi um processo assim lento, demorado. Eu não entendia muito bem qual que era a proposta, porque eu produzia as coisas, mas nós não tínhamos discussões em conjunto sobre qual seria o formato. Não, tinha essas discussões. Tinha algumas discussões, algumas reuniões pra resolver questões mais técnicas, mas, assim, as coisas não estavam bem redondas e bem ajustadas naquele tempo. Bom também estávamos tateando. É, eu produzi a primeira etapa sozinha. A gente não conversava sobre o conteúdo ou o que, que propostas, que metodologia, que propostas metodológicas nós iríamos utilizar. Isso não tinha essas conversas, essas conversas assim. Tinha muitas questões do tipo, como é que a gente vai viabilizar? Pra quem que vai ser enviado? Ah, definir a sistemática, definir o programa em geral sim, mas não sobre propriamente o conteúdo. Do que eu me lembro né.

Em 2016, você atuou como conteudista junto com outra professora, não?

Sim. 2016, 2017... Aí foi melhor... tinha um técnico que ajudava a colocar as atividades na... Aí foi bem melhor. Daí teve... Aí eu fiquei um tempo que eu não trabalhei com... com esse projeto. Aí a partir de 2016, sim, junto com a (nome). E aí nós conseguimos então... Foi, acho que foi o melhor período do EaD, foi aquele. Embora também tenha sido conturbado, mas foi o melhor período aquele. A (nome) trabalhava bastante com isso. Ela desenvolvia bastante aí as atividades. Ela fazia um bom desenvolvimento, mas foi quando a gente conseguiu visualizar um pouco mais a proposta, visualizar um pouco mais as atividades. A gente conseguiu produzir coisas. E e passou a ter... mais consistente aí o curso né. Então 2016, 2017, né.

Você atuou como tutora também?

Não sei se eu posso dizer que eu atuei como tutora, porque é... eu acompanhei na verdade. Acho que eu não atuei propriamente como tutora, mas eu fui acompanhando. Ah sim, teve,

alguns... teve um... alguns alunos franceses daquela primeira que a gente fez com o de Grenoble, lembra? Teve alunos da universidade de Córdoba né. Tinha um grupo grande de alunos hispano falantes, né. (...) eles se inscreveram, mas eles não chegaram a seguir com o curso. Esse período, eu também fiquei como tutora. Porque eu lembro que eu conversei com várias meninas, várias alunas. Eu também fazia o contato. E aí elas postavam os textos, aí eu corrigia e enviava. Nesse período eu ajudei também.

Por que que você acha que teve assim poucos alunos que terminaram o curso, dos hispanos falantes? Na verdade, pra eles acho que só foi colocado que eles não precisavam fazer o curso ou... Você lembra por que aconteceu isso?

Eu não lembro. (...) Eu não lembro exatamente o porquê. E eu não sei se nós investigamos na época o porquê. Não tô lembrada se nós investigamos. (...) Talvez eles não tenham se interessado muito ou tiveram alguma dificuldade de navegação. Eu não sei. Eu não consigo lembrar exatamente qual a razão assim. E também não sei... Eu acho que nós não fizemos nenhum levantamento do porquê.

Você acha que o PLEaD reorganizado explorou a oralidade?

Eu acho que sim. Eu acho que ele tem uma perspectiva comunicativa. Eu lembro que então, ahn, tinha lá questões para ele pensar sobre, né. E que depois o ideal no nosso planejamento, teria que marcar com esse aluno horário pra fazer esse bate-papo, tentar ver essa conversa, né, síncrona, né. Ele lá no país dele e a gente aqui. Tinha um horário pra gente trocar essas informações, mas tinha lá as questões pra ele pensar, pra ele preparar uma fala, né. (...) Então, claro, muito simples no início, depois ia aumentando o grau de dificuldade, mas a gente tinha, tinha essa proposta aí de fazer. Uma época pesquisamos lá com o audacity. um tinha... pesquisamos pra ver se era possível eles gravarem e isso foi uma grande questão do curso né.

Você acha que o *moodle* dá conta de um curso de língua estrangeira?

Então eu acho que nós batalhamos bastante com esse curso acho que a gente se esforçou imensamente (...) mas acho que tem eu lembro que tinha muitas deficiências é relacionado a um curso de língua estrangeira e ainda dentro da perspectiva que nós estamos entendendo né porque por exemplo existe o curso do duolingo é... tem o curso do duolingo não é síncrono, é assíncrono, é um curso online a pessoa entra e se inscreve e vai fazendo os exercícios. Eu entrei, trabalhei com esse material e eu gosto de ir preenchendinho lá é tipo um joguinho daí tem uma classificação ali ele tem um... instiga... você conhece o duolingo. Tem toda uma classificação de quem está em primeiro lugar e daí você quer ficar em primeiro aquele negócio, quem é mais competitivo né e mas também há lá a questão

tem eles têm um gravadorzinho no duolingo que você pode clicar aí eles falam aquela frase e você repete aquela frase mas veja que é repetição de frases. Ele é bastante estrutural o duolingo né todo aquele curso talvez ele sirva assim pra gente poder... eu acho que o maior o maior mérito do duolingo é que você tem que escrever então você aprende a escrever e a ler um pouquinho mais rápido mas assim ele é estrutural sempre com frases frases frases frases... ele tem as limitações e claro eu precisaria de um curso por exemplo de inglês que eu pudesse ouvir tentar identificar sem que esteja escrito em português que tenha aquela fala mais a compreensão para mim seria bem interessante e claro, nada substitui uma conversa uma conversa síncrona ao mesmo tempo nada substitui porque daí você não sabe que a pessoa de perguntar né tem aquela coisa da surpresa uma coisa é você ficar ali decorando ou falando frases, sentenças, diálogos e outra coisa é ter a naturalidade de uma conversa que é... Fiz também um outro curso recentemente que é, foi o do ISF do idiomas sem fronteiras né te falei né do curso do ISF. Aí eu já achei um trabalho bem mais interessante do que o do duolingo é bem interessante a proposta só que ele está também mais voltado para leitura e compreensão, leitura e compreensão de áudio.

Ele tem também alguma coisa parecida da... na questão da compreensão e expressão oral que eu acho que ele pede para que você repita. Não sei se chegou a fazer uma atividade como essa ele fala uma frase você tem que repetir a frase depois você escuta um pouco parecido com o duolingo.

Você acha que esse tipo de atividade, de exercícios, funciona em língua estrangeira a distância?

Acho que isso pode ajudar pode contribuir mas efetivamente ela não dá, ela não permite que o aluno consiga ou desenvolver de uma forma satisfatória né de uma forma para que ele possa se considerar um aluno intermediário por exemplo que ele tenha essa habilidade de poder produzir, conversar porque a oralidade tem as suas características que são muito próprias né. A oralidade a gente vai falando a gente vai construindo claro tem toda parte de pronúncia de entonação mas a oralidade você tem quando você toma o turno da fala você usa várias estratégias para poder manter o turno da fala e faz algumas ênfases para poder manter a atenção de quem tá ouvindo né de quem está interagindo. Então a tem questões sobre a produção oral que elas exigem uma... exigem uma... um caminho que seja muito mais natural que tem uma naturalidade, repetir frases todo o tempo em alguma medida ajuda mas a gente sabe que isso é muito limitado né.

Se você fosse completar a frase um bom curso de língua estrangeira tem... como você completaria essa frase?

Então eu acho que eu completaria assim, vai depender do quais são as minhas necessidades, dos meus interesses né. Se eu quero o curso só pra passar na prova de leitura, eu não tô preocupada em ter que conversar com as pessoas e tal né então aí eu só tenho... Ah então esse curso, o bom curso tem aquilo que eu preciso aquilo que eu preciso enquanto considerando as minhas necessidades de de interação naquela língua. Eu quero passar naquela prova do de leitura né mas assim pra mim o que eu precisaria nem num curso que eu vejo que vai efetivamente deixar... se a gente for analisar como é que alguém chega ser proficiente numa língua como é que alguém chega ser C1 numa língua pensando no quadro europeu. como é que alguém se sente é autônomo quer dizer é e isso é uma... passa numa... você ultrapassa uma linha né você tem autonomia. Eu posso falar aquilo que eu quero, eu posso expressar as minhas ideias nessa língua olha como é gostoso eu falando em português. Se eu tivesse que falar em italiano às vezes uma palavrinha ou outra me falta também em italiano né mas assim eu consigo falar o que eu quero consigo expressar eu consigo ser, existir com aquela é com aquela língua e aí quando eu tô falando em inglês eu me sinto amarradinha eu estou amarrada nem e daí me falta a palavra daí eu não tenho a construção, sabe, você se sente a língua tá me dominando assim aquele aquela dificuldade eu ainda não consegui dominar aquele construto de uma forma suficiente então eu acredito que pra que alguém seja... possa se sentir autônomo possa se sentir... possa ser um proficiente, pode se sentir um falante... Ah eu me sinto confortável em falar italiano me sinto confortável claro de falar a minha língua materna né o português né. Então para que uma pessoa possa ser de confortável eu acho que tem que ter realmente as habilidades eu acho que lá desde do... lá da... do Dell Hymes, aquela coisa das competências depois teve um outro que eu gosto bastante dele, mas agora eu não tô lembrada, mas assim... Ah, das competências comunicativas então você tem lá toda... Ah você precisa... você precisa compreender compreender o que que as pessoas estão falando compreender o texto para o texto fica mais fácil porque você visualiza ali e claro os cursos de língua investem muito na parte de texto, o nosso também era assim investia texto texto texto... então acaba que a gente fica mais familiarizado com o registro escrito e aí você entende mais, mas assim entender as pessoas falando, por exemplo, inglês já é bem mais difícil e pra mim eu precisaria disso e produção... e a produção né, tanto produção escrita quanto pra produção oral eu acho que ainda considero que um bom curso precisaria ter essas habilidades de uma maneira bastante equilibrada né. E ainda talvez para os nossos alunos intercambistas, num primeiro momento, eu acho que pra que eles possam falar seja bem importante porque assim eles precisam chegar aqui conversar com as pessoas têm para se poderem se inserir nesse espaço então eles têm que ter essa coisa do diálogo mais... não é só um diálogo fechadinho, quadradinho, não, é um diálogo incerto aquela coisa bem fluida de um diálogo né.

No caso do nosso curso, por exemplo, o PLEaD, teria que ter essa questão.

Sim, ele teria que ter... um acompanhamento ou uma parte que fosse feita à distância com agora tem no... via google mesmo tem um sistema que dá pra conversar com a pessoa é claro via skype ou algum outro sistema que tivesse essa relação... pra conversar senão fica um curso online mesmo né. Um curso online mas ainda se a gente considerar um duolingo e se a gente considerar esse no ISF que eu por sinal achei bem interessante do ISF, achei ele bem criativo achei que é bonito assim é um curso bem atraente é bem agradável fazer eu fiz ele todinho eu fiz o... eu fiz o teste de nivelamento e daí eu já fui pro... eles têm lá é o 1, o 2, o 3, o 4 e o 5 né. E eu só tinha que fazer mesmo quatro, eu fiz ele inteirinho só, mas ele é bem longo (...) ele é bem longo o 5 é preparatório para os exames só que eu achei difícil demais achei que entre o 4 e o 5 dá um salto gigantesco né. Mas assim eu lembro do que nós preparamos do nosso curso, o aluno tem um tem umas coisas bem interessantes naquele nosso curso né, do tipo, têm lá vídeos de brasileiros falando ou de estrangeiros como eles falando e falando assim se apresentando lá no estádio de futebol, estavam fazendo uma visita no estádio de futebol então eles se apresentando, eles interagindo, eles falando naturalmente lá. Então é um input bem bacana esse não é só aquela coisa fechadinha do curso online, não, tem toda uma naturalidade as pessoas falando uma entonação que as pessoas usam. Então tinha vários exercícios assim nós propusemos então vários desses curtinhos, para que eles ouvissem, tivessem que também produzir algo semelhante um pouquinho na ideia das tarefas né acho que a gente conseguiu assim dar um certo... um salto bom assim considerando que a maioria dos testes é tipo duolingo né dos cursos online são esses cursos bem estruturais né

Na edição de 2017, a gente usou também o *Padlet*.

Usamos o *padlet*, foi uma experiência muito boa

Você lembra disso, como a primeira atividade a atividade inicial porque o *moodle* deu problema bem na semana que ia começar as atividades com eles, e daí...

Aí, você usou essa estratégia.

Sim, a gente acabou fazendo, só pra gente não quebrar o calendário que a gente já tinha proposto, o que você achou do *padlet*?

Ah, do *padlet* eu achei ótimo.

Porque a gente gravou um vídeo, mandou pra eles, eles gravaram uns vídeos...

Eu achei uma ferramenta bem moderna, uma coisa moderna É que é bem aquela questão situada né então você tem um contato eles tinham contato com os vídeos que nós tínhamos

gravado então as pessoas eram reais entre uma perspectiva real de ensino né de você ter... não é aquela coisa plástica é aquela coisa... é, esse é um fator muito positivo de todo o nosso curso assim eu acho que as pessoas que gravavam o áudio, falando sobre ser pessoas reais não eram atores não é aquela coisa plástica de livro didático que você vê que aquela pessoa não é bem essa... sabe só teatralizando então a gente tem... isso é rico no nosso material né a gente foi construindo, tanto os textos autênticos quanto as falas autênticas e a gente incrementou bastante isso com várias pessoas falando né e o *padlet* tinha, tem essa grande característica de poder de poder é colocar pessoas reais, contextos reais, é... e também situado é esse grupo aqui do Celin, da UFPR, não são pessoas que você não sabe não sabe de onde surgiram mas são pessoas específicas desse grupo e daí talvez depois quando eles vêm pra cá estudar quando eles viriam para cá estudar daí eles já sabiam quem eram aquelas pessoas então são pessoas... então isso é bem significativo no ensino a meu ver acredito que há uma possibilidade de maior interação quando você tem pessoas reais né. eu achei que a experiência do *padlet* foi muito boa ele é...

Você recomendaria?

Eu recomendo muito eu citei no meu livro, meu livro de metodologia de ensino que foi a tua ideia.

O moodle... você acha que entre o moodle e o Padlet, em termos de interação.

Ah o *Padlet* bem melhor como interação porque você consegue... O *Moodle* não... o *Moodle*, não sei, fica... O *Padlet* fica uma ferramenta moderna, fica uma ferramenta sabe tem uma coisa de modernidade...

Ele tem uma flexibilidade, né.

Flexibilidade, eu coloquei até no meu livro lá como sugestão pros alunos porque ele é aberto né o *Padlet*. Então olhe estudem isso, eu escrevo, estudem, pesquisem sobre essa... esse aplicativo, essa ferramenta, vocês podem até criar algumas atividades, enviar pros alunos, eu acho que é uma ótima proposta talvez fosse muito mais esquema, seria muito mais interessante fazer um... para agora pros intercambistas, fazer um tipo de curso assim ou uma interação assim né interação em português poderíamos chamar... não precisa chamar de curso porque de curso já pressupõem todo um programa uma sequência de atividades, pressupõe algo maior. Seria interação em português e aí poderia ter essas interações aí com um programa né porque a gente sofreu muito, eu lembro que foi muito penoso tentar construir aquilo no moodle.

Fazer gravação ou até pedir pra eles fazerem gravações ou até propor aplicativos...

Isso (...) a gente até faz essas gravações, até é uma coisa meio fácil de fazer mas lembro que foi penoso era no sistema do *Moodle* montar e colocar dentro daquele modelos (...) assim alguns formatinhos de atividade que aliás eu achei que o do ISF era muito parecido com aquele tem alguma semelhança... Eu acho que eles usam *Moodle* na verdade é customizado mas acho que o formato... O formato de alguns exercícios que nós tínhamos são parecidos com os do ISF dentro do *Moodle* mas do ISF é um *template* meio parecido com aquele, eu achei, me pareceu familiar assim, eu gostei daquele do ISF, sabe, eu achei que é bem gostoso trabalhar com ele.

Se você fosse numerar de 1 a 10 sendo 10 o mais importante a questão da expressão oral num curso como o por... né como o PLEAD por exemplo ou dentro dessa perspectiva do Celin da teórica de ensino de língua quanto seria importante a expressão oral e por quê?

então eu acho que a expressão oral a expressão oral vamos pensar assim para o aluno quanto que é importante para um aluno ter um desenvolvimento da expressão oral. Pro aluno é menor eu tenho impressão o aluno vai dizer que a talvez 7 ou 8 a importância disso mas por que por exemplo nós temos agora uma irmã que faz aula aqui tá no nível intermediário já três que é o mais alto nível que a gente tem aqui. E ela fala pouco ela não gosta de falar é uma pessoa que não tem vontade de ficar falando... Ela é quieta ela vive no mundo dela tá bom assim ela não precisa interagir com muita gente isso não é necessidade dela. Então dependendo da pessoa isso pode não ser algo tão significativo. Ah pode ser que alguém que ah eu quero aprender a ler e a escrever porque e compreender porque é isso que vou falar isso é a maior parte na universidade como para os intercambistas você vai ter que ler textos você tem que compreender o que o professor e os colegas estão falando ler o texto, compreender e escrever a prova. Não sei se precisa muito falar na Universidade desde que a pessoa não queira claro se ela quiser tirar uma boa nota na universidade ela vai ter que participar da aula, vai ter que fazer pergunta, ter que interagir com o professor né. Mas se é uma pessoa que é uma pessoa muito social que gosta de sair que gosta de ter amigos, quer fazer amizade no brasil, isso vai ser mais importante é isso vai aumentar para oito, nove, isso vai aumentar. Agora eu acho que do nosso ponto de vista enquanto professores, desenvolvedores de material didático, criadores de materiais didáticos, eu acho que é um aspecto bem importante aí subiria para 9, 10. Então nós temos que pensar em... nós temos que preparar esse aluno pra tudo, pra viver neste país, vamos preparar pra tudo. Na vida de uma pessoa de um modo geral a gente fala muito, a gente fala mais do que a gente escreve. se pensar numa vida... um cotidiano né então eu acho que nós professores temos que preparar esses alunos meio que para tudo, temos que dar condições para eles

pra se comunicarem de um modo geral, pode ser que tenha gente que não se interesse muito pela oralidade, mas isso aí é uma questão meio particular né.

Daí no caso assim, a gente tendo um curso de português a distância que envolve oralidade, você acha que é possível, para os professores, dar um feedback da expressão oral, porque o feedback é uma coisa que os alunos pedem muito, seja de atividades escritas ou orais.

Então se existirem atividades síncronas, acho que sim. Eu acho que não vejo muitos problemas em dar feedback né porque os alunos já esperam que aquilo é uma aula então se é aula o professor tem que fazer explicações, o professor tem que também fazer análises, tem que exigir dos alunos, tem que dar esse feedback, tem que corrigir, tem que orientá-los né. Espera se de um modo geral isso quanto à aula né. Então me parece que seria, eu acho que numa atividade síncrona, tendo o momento sim, mas eu acho que é tranquilo, ou tem o momento síncrono só para bater um papo, só pra conversar e depois que isso fosse gravado que o professor pudesse depois enviar alguns tópicos a parte pra ele né

Você acha que um colega conseguiria dar um feedback da expressão oral do outro?

Ah é menos provável né, é mesmo provável, é menos provável, menos provável, é mais é mais complicado, eu acho que juntos eles podem se ajudar muito, pensado num trabalho colaborativo, eu acho que o trabalho em dupla, em conjunto, tendo contato com várias pessoas às vezes uns sabem mais, ele pode tentar se... esse que sabe menos se apoia um pouco naquele que sabe mais e daí tem toda uma conversa, eu acho que tem... acho que é um trabalho colaborativo porque é a comunicação ela se dá muito entre os nossos pares né e é bem interessante isso porque as crianças na língua materna elas precisam se... precisam se inserir naquele mundo onde elas vivem, elas precisam. Tem uns que não querem se inserir, tipo o meu filho que vive isolado do mundo né, daí é outra história né. Mas as crianças... e as crianças aprendem a língua que a sua comunidade fala porque ela precisa se inserir com aquela comunidade, ela tem que vivenciar tudo aquilo né. Então isso tudo é muito importante essa... esse contato. E tem toda aquela coisa de eu tentar também... eu falo, os jovens falam meio que próximo daquilo que usou os seus pares também falam né. Então veja meus filhos com as gírias deles né. porque que eles falam aquelas gírias, porque os... eles também falam assim então a gente tem esse desejo de que de meio que falar como o outro é um espelho é uma referência em alguma medida também tá. E claro o feedback pode ser assim um feedback não precisa ser entre os pares né. O feedback não precisa ser essa pessoa dizendo assim. Ah tá errado essa pronúncia. A pronúncia certa é tal... Não. Quando a pessoa disser assim Ah eu não entendi, você pode repetir. Já é um feedback, já tá me dizendo olha não tá muito bom, não tô entendendo o que

está falando, tua fala não tá muito boa; Então o feedback pode acontecer de uma maneira um pouco diferente quando você está entre os seus pares né.

E no caso assim, o feedback mais formal seria mesmo papel do tutor

É, seria mesmo o papel do tutor, penso.

O que mais que um tutor tem que fazer?

Bom, eu acho que tem coisas que são bem próprias de um... de alguém que está incentivando, que tá tendo em contato como um professor né, que tem que incentivar, que tem que motivar, que tem que tá com uma cara legal, que tem que tá assim empolgando mesmo se ele for só por um texto escrito ou se eles estiverem conversando, se vendo né. É então ou mesmo que seja uma gravação só, ele tem que empolgar, ele tem que estar resolvendo. É esse esse tutor ele tem que tentar prever as dificuldades do aluno. Dá pra prever, a gente prevê muita coisa, a gente tá naquela... essa coisa de você tentar prever um pouquinho, de você ver na frente as necessidades deles, eu acho que são bem bem interessantes, eu acho que o tutor tem que estar muito ligado ao percurso que essa pessoa está fazendo, poder fazer nivelamento e fazer diagnóstico bem rapidinho, fazendo diagnósticos... e ela tá... ele tem... ele tá em tal nível, por exemplo, tá precisando tal conhecimento. Isso é meio parecido de todo mundo né dependendo da língua né, se for o francófono, por exemplo, tem todo um percurso meio parecido que essas pessoas fazem então o tutor já tem que tá sacando né, tem que estar percebendo qual é o percurso que esse aluno tá caindo, o que que ele precisa mais o que eu posso deixar ele ficar tranquilo então tem tudo isso né, de ir percebendo né de e (...) conhecer todo o programa do curso para poder daí fazer alguma referência, claro o professor de maneira geral, professor presencial tem que aproveitar a oportunidade chama a atenção a aproveitar as brechas ao vivo né presencialmente é mais fácil porque você vê as expressões as pessoas, os alunos fazem perguntas na hora daí você já vai pro outro caminho e tal né. Tem que ser um incentivador, tem que ser essa pessoa, o agente mesmo de integração e tentar integrar de tentar motivar, isso tudo também é importante que ele faça né. Assim ser competente, ser cuidado. Nem falar demais às vezes, sabe, dar espaço para onde a pessoa falar

Bom, no caso de um tutor de língua estrangeira no caso do PLEaD, você acha que seria possível de ser tutor sem ser da área de Letras, sem ter a formação na área de letras?

De forma geral de cursos de área é no geral eles pegam por uma gestão administrativa né, eles pegam pessoas da grande formação.

Eu vejo na Universidade que trabalho, que é um outro local que tenho contato. Eu tenho impressão assim, que os tutores, eles têm uma quantidade grande de pessoas que eles dão orientação né, então nem todos os tutores são as pessoas específicas da área. Então lá a gente tem uma disciplina de português como língua estrangeira, mas os tutores não são especialistas ou não são pessoas na área de português como língua estrangeira. Então eles têm, eles se baseiam em um determinado livro e vão buscar naquele livro as respostas para as questões dos alunos e pronto. Eles têm todo um aparato né, eles têm os livros, eles têm um banco de questões que se estende (...) quando a gente faz um banco de questões já tem que dar a resposta certa e também as possíveis que a essa é que está errada não pode ser porque tal e tal (...) essa está errada porque todos já um mecanismo de poder organizar mas em todo a previsão agora um tutor que não é uma pessoa da área do ensino de português especificamente, aí vai depender da capacidade, tem pessoas geniais que tiram o coelho da cartola e fazem coisas incríveis mesmo com o conhecimento restrito né, mas claro (...) sempre vai ajudar quem tem experiência. É o que a gente vê agora com os estagiários é todo no começo assim elas têm em geral uma dificuldade então agora vou aplicar a prova mas como que faz uma prova daí comecei a trabalhar com elas e fizeram um esboço começar a fazer uma prova nível básico mas a prova era muito estrutural, assim e as respostas que elas estavam esperando era do tipo era só duas palavrinhas assim algo muito simples se era caro ou barato, caro ou barato mas daí não adianta.

Acho que mostra a noção de língua...

A noção de língua (...) mas o curioso que essas pessoas estudam na universidade federal entende, não são não só pessoas que estudaram há 20 30 anos como eu, não, são pessoas que estão estudando agora, então espera-se algo diferenciado mas não também....

Talvez venha de uma noção de que estudar língua é estudar gramática..

Eu não sei eu não sei eu não consigo entender porque ele não querem isso. Eles têm todo um discurso dizendo que não querem ser estruturalistas que eles estão no pós-método que eles são comunicativos, eles têm a vontade, mas quando vão produzir parece que... a produção sai aquela produção básica. Eu vi essa semana daí orientei, eu mudei olha aí, eu fiz alguns exercícios e mudei mostrei. Alguém tem que mostrar, olha o caminho é esse, o caminho pode ser outro que parece que num (...) é incrível isso, como não sai... as pessoas vão reproduzir o estruturalismo, vão reproduzir as frases isoladas, vão reproduzir o completar lacunas tem uma dificuldade, “ah então vou por questões de gramática na prova...” Eu não sugiro por questões de gramática na prova porque está avaliando se ele consegue conjugar bem aquele verbo mas se você ver um texto pra ele você vai ver, se ele consegue conjugar o verbo, você vai ver se ele consegue montar uma fala, uma escrita, um texto, vai analisar coisas discursivas. Você vai conseguir avaliar um monte de coisa,

preposição, artigo você vai, nossa, você vai avaliar um monte no texto ele escreveu pequenos textos uma frase só vai valer uma coisinha pequena e você penalizar alguém porque errou uma coisinha a gente também erra quando às vezes quando né mas qualquer bom

Precisa de um conhecimento prévio para fazer esse tipo de avaliação, uma reflexão então alguém de uma outra área poderia ser, talvez não vá conseguir fazer as previsões, alguém de uma outra área que não trabalha com o português. Como que você vai prever coisas, isso é interessante de se fazer com os alunos, você tem que prever o que eles vão precisar, quais são as perguntas, ah esse tópico aqui pode ser que surjam perguntas assim assim assado. Isso tudo dá toda uma área de conforto para quem é da área e já tem experiência no ensino

No caso da questão técnica do *moodle*, você acha que a questão técnica influenciou no andamento do projeto?

Ah, influenciou bastante né porque nós tínhamos toda uma metodologia que nós fazemos no ensino presencial e funciona bem. Nós tínhamos todo um conhecimento assim, de práticas de ensino, de como pegar um construto teórico diluir e transformar em algo objetivo, em algo, é (...) prático. Nós tínhamos todo um conhecimento que ficava barrado por limitações de coisas do tipo “ah não tem como gravar essa fala” “ah não tem como inserir esse áudio” “não tem como organizar essa questão dessa maneira” então tinha alguns exercícios, alguns *template* alguns formatos fixos e era aquilo que a gente tinha que fazer. Então essas limitações foram sendo difíceis né e mesmo visualmente é você tem algo com muitas limitações eu acho que a parte técnica ela pesa muito no curso à distância e se não tiver um bom formato não há tutor maravilhoso que vá dar conta disso. Bom, daí se você tiver um ótimo professor, você faz uma aula via skype né, assim tem tanta gente que dá aula assim que você passa algumas atividades antes você pode até pedir pra ele fazer um bate papo fazer conversação, mostra uma imagem pode obter junto conteúdo da página, “ah, essa foto” “o que você está vendo nessa foto?” funciona muito melhor, “essa foto, tem isto, tem aquilo, tem aquele outro” tem o vocabulário, “então vamos escrever essas palavras” você também pode escrever, se resolve assim, você não precisa passar aquele sofrimento do *moodle*. Agora claro, se você não tem um professor já com experiência, com capacidade para desenvolver uma aula como essa, faz algo mais quadradinho mesmo né, mas o equipamento olha o equipamento foi um ponto que nos desmotivou bastante né, a gente, a gente lutava se esforçava buscava, fazia reunião daqui, reunião dali, a gente tentou de tudo né, naquilo. Chegou uma hora que assim olha não vale a pena, é realmente desgastante realmente precisa de um aporte muito maior, técnico, para que as minhas ideias, as minhas propostas possam ser pensadas, ajustadas e montadas dentro de um curso né. Porque

claro, ninguém vai fazer um curso que está pela metade, um curso que uma coisa funciona e outra coisa não funciona

Pois é que os alunos não conseguiram, foi montada toda uma unidade de teste de nivelamento, ficou muito boa, mas os alunos não conseguiam enviar o áudio, você lembra disso?

É, tudo tem que ser muito intuitivo, tudo tem que ser fácil, tem que ser clicar, bateu, você já tá vendo, já está montando, a coisa tem que fluir. Uma aula, imagine uma aula toda emperrada, uma aula presencial toda emperrada também não fica legal, ela tem que fluir, a coisa tem que ir, você vem aqui, conversa, você vê o texto. (...) quando um áudio não funciona numa aula presencial é a mesma coisa. “ah, não funcionou, não vou poder passar o áudio”, ou seja, já dá aquele desânimo, né. Daí tem que improvisar com uma outra coisa então, é meio que parecido. A parte técnica tem que acompanhar, só que, claro, no presencial você dá um jeito porque você está falando, mas a distância então é a parte técnica foi (...) nos desmotivou muito foi (...) nos trouxe muita limitação, era trabalhoso para fazer, a gente não podia criar como a gente gostava ou como a gente gostaria de criar

Você tem alguma observação, algum comentário...

Então quero dizer que eu gostei da experiência de trabalhar e desenvolver curso pro PLEaD, me deu uma bagagem assim. Acho mesmo o sofrimento que a gente teve uma coisa mais emperrada ele sempre foi meio, sempre a coisa tava meio emperrada, sabe, sempre uma coisa dava outra coisa não dava e esse esforço então a gente acabou aprendendo muito sobre formatação, a gente acaba aprendendo, mas eu acho que a gente investiu muito tempo nisso. Eu investi muito tempo desde o início e foi bem frustrante porque depois a gente não conseguiu colher os frutos disso, a gente não tem acesso, o curso não é sabe (...) paciência, paciência vamos fazer o quê... mas assim, eu vi que o pessoal da UFRGS daquele CEPI, do que eu percebi do pessoal, eles têm usado muito coisas simples do tipo fazer isso com aquela ferramenta wiki, usar o facebook como um processo para poder interagir, então sabe, parece que essa coisa da interação síncrona é o que poderia dar o grande diferencial mas daí tem uma necessidade grande de um tutor, porque aí fica caro, aí fica difícil, ou seja, é algo pra se pensar.

PARTICIPANTE 2:

Qual a sua formação acadêmica, profissional, se você pudesse falar rapidamente.

Sou licenciada em letras português-alemão, fiz um curso de formação de professores na Alemanha do Goethe Institute, o diploma de professora de alemão do Instituto Goethe.

Depois disso fiz disciplinas de especialização em ciências sociais. Fiz mestrado na Unicamp em linguagens e sociedade agora faço doutorado na Unicamp em linguística aplicada, na área de educação e sociedade voltado para políticas linguísticas.

Qual a sua experiência como professor de PLE presencial?

Minha primeira experiência com o português como língua não materna foi no Timor Leste como voluntária em 2005 trabalhar como voluntária professora voluntária uma aldeia nas montanhas. Fiquei três meses aqui e também em curso de formação de professores de português língua não materna o ministério da educação. Depois voltei para o Brasil continuei com o alemão por mais cinco anos, até tentei dar aula de português mas na época era muito mais fechada do que é agora, todo mundo dizia que não tinha vaga então continuei dando aula de alemão. Em 2013, 2014 comecei a dar aula como voluntária no projeto da universidade. Depois, fui convidada pela coordenação de PLE, no momento, para dar aulas. Toda a formação didática e metodológica usada no PLE eu aprendi no alemão como língua estrangeira.

Você tem experiência de língua estrangeira à distância?

Tenho a experiência do curso que a gente montou em 2016 que acabou não indo para frente, acabou não sendo valorizado pela instituição .

Como você descreve a sua atuação nesse projeto PLEaD?

Eu ajudei a montar o conteúdo, desenvolver os conteúdos, ajudei a desenvolver o programa, a ementa, o syllabus, ajudei a desenhar um programa junto com as outras professoras. Fui professora conteudista e trabalhei muito intensamente na construção do ambiente virtual. Desenhava o percurso de navegação, buscava as imagens para o curso.

Você também atua como tutora?

Sim.

E em alguma medida também como gestora?

É mas não tínhamos muita autonomia para agir por causa da coordenação do curso de PLE. A gente não tinha muita autonomia para gerir com a gente talvez nem soubesse que ponto ia nossa autonomia e acabava levando bronca porque achava que tinha pois é acho que essa foi uma das maiores dificuldades talvez né como tutora, como talvez gestora do curso, como conteudista.

Essa questão acho que foi uma das principais talvez não?

É a falta de apoio da instituição né, que a gente trabalhou tanto tempo tantas horas e havia cobrança para um produto aparecer e sempre se falava em produto que tinha de ser um produto rentável, tinha que dar lucro. Os coordenadores, os diretores não percebiam a parte acadêmica que era uma pesquisa, a gente estava desenvolvendo pesquisa, estava fazendo reflexão, conversando com outras áreas do conhecimento. Quantas vezes a gente pediu estagiário e não conseguiu. A gente precisava de um estagiário de TI, de tecnologia de informação, quantas oficinas a gente fez, não tinha dinheiro pra comprar imagens então é difícil desenvolver um produto sem recursos financeiros que a gente fez, sim usando ferramenta google dentro do *moodle*. Tudo isso a gente teve que aprender... esse caminho... a tecnologia mesmo, da linguagem de programação. Chegou um ponto que eu estava aprendendo programação para poder alimentar o *moodle* mas é fazer um trabalho que não aparece, né?

Como que você completaria a frase: um bom curso de língua estrangeira distância tem...

Tem interação.

Que tipo de interação?

Interação síncrona

Com tutores, com colegas?

Isso, tutores, colegas, em vários meios e em várias escalas, não só dentro do *moodle* mas também usando as ferramentas Skype, ferramentas whatsapp, estas outras ferramentas externas.

Você acha que o *moodle* oferece algum tipo de recurso pra oralidade, para interação síncrona?

Aquela versão que a gente usava, não tinha. Tanto é que foram colocados os recursos né, tanto o skype né e tudo foi colocado... Você tinha que trazer outras ferramentas para dentro do ambiente.

Quando você fala em interação síncrona você está pensando mais na oral ou não interação escrita?

Em se tratando de web, as duas né, de rede, as duas né que pode ser desde mensagem escrita por whatsapp, interação por vídeo.

Dentre os 4 aspectos: tutor, oralidade, material didático e interação, qual seria mais importante para você?

Para mim, está tudo interligado. A interação é o objetivo final, mas sem as outras coisas não tem a interação. Mas eu acho que a formação do tutor, se a gente for pensar, a formação do tutor é o início de tudo isso. Se você tem um tutor mal formado que não conhece as teorias de aquisição de língua, não conhece as teorias da multimodalidade, não conhece o ambiente virtual, não sabe usar as ferramentas, aí o curso a distância já não funciona. O tutor de língua estrangeira no ambiente virtual tem que ter um conhecimento muito mais amplo do que o professor tradicional da sala de aula tradicional presencial porque ele tem que lidar com as ferramentas digitais, tem que lidar com a questão da multimodalidade e trabalhar com isso, ler imagens, o extralinguístico, o não dito, tudo isso.

Porque num curso normal de a distância, eles selecionam tutores que não têm a formação na área daquele curso né não exatamente no então por exemplo se você vai trabalhar como tutor de um curso de gestão administrativa por exemplo, você pode ter um leque de formações não necessariamente igual ao do curso está sendo ministrado né. No caso de língua estrangeira tem como professor ser de outra formação que não da língua estrangeira no caso do tutor você acha que é possível?

Não, não é. E essa era uma das nossas demandas, lembra? A gente sempre falava: precisa ter curso de formação, “não porque, nós vamos pegar tutores de não sei onde, não, não é, nós vamos colocar estagiários.” Não adianta só colocar o estagiário, o estagiário tem que ter a reflexão metalinguística. É tudo muito novo e não é simples. Na minha opinião requer mais do professor, se a gente tá pensando que é o curso que visa interação, requer mais do professor do que um curso presencial.

Eu não sei se você lembra dos alunos em 2016, você deu o feedback de algumas atividades escritas dos textos que eles enviaram. Criamos a legenda para fazer tanto correção ortográfica como com relação à gramática. Você lembra desse material?

Eu lembro.

Você acha que seria possível dar um feedback oral de uma atividade ou de um áudio para os alunos da mesma forma que foi feito no texto escrito?

Se eu tivesse que fazer isso, eu acho que eu jogaria no youtube do jeito mais fácil, jogar no youtube e legendar e colocar balões e hyperlinks, eu acho que faria assim. Mas não sei até que pouco todo esse trabalho vale a pena uma interação oral, num exercício oral.

Será que todas as interações orais precisariam de um feedback? Porque os alunos pedem muito o feedback da oralidade.

Eu acho que sim, acho que é interessante dar o feedback mas talvez não tão detalhado. Só presta mais atenção isso, cuidado com essa pronúncia ou aqui no caso dos alunos asiáticos, né. Olha, você está esquecendo o verbo na frase, está construindo frases sem verbo. Chamaria a atenção pra essas coisas que aparecem mais vezes, faria uma correção, um feedback geral mas não tão detalhado.

Você acha que um colega conseguiria dar um feedback em relação à oralidade, se a gente coloca, por exemplo, dois colegas para uma interação oral síncrona ou mesmo assíncrona, também se eles enviam material que eles gravam, seria possível que o colega desse um feedback nesse sentido?

Talvez se a gente desse uma grade de correção. Teria que planejar isso, né? Aí volta a questão da importância do tutor de ter uma formação específica de aquisição de língua. Aí faz a grade de correção, mas também não há garantia que o aluno perceba tudo isso na fala do outro. A não ser que seja um exercício muito simples, tipo drills, sabe, siga o modelo, mesmo assim, mas daí também não é interessante.

A edição do curso de 2016 teve uma evasão grande dos alunos especialmente hispanofalantes. Por que você acha que isso aconteceu?

Pelo que eu lembro a gente teve a participação dos alunos da França. Os alunos de Córdoba foi algo, mandaram inscrever e a gente inscreveu. Não era obrigatório, só entrou no ambiente quem quis. Teve alunos bem aplicados também acho que uma ou duas alunas realizaram todas unidades que foram disponibilizadas né, com uma participação bem interessante, mas assim foi muito pouco em relação ao grupo maior.

Você acha que nesse curso a gente explorou a oralidade ou a interação com um colega?

A interação, a gente tentou colocar algumas atividades de interação com o colega nos fóruns e também a gente tinha colocado “grave um pequeno vídeo”, mas também não sei até que ponto todos estavam familiarizados com o ambiente virtual, como é que faz o upload de um vídeo, do celular pro *moodle*. O que foi difícil pra gente e que a gente não tinha conseguido matar a charada até aquele momento era a interação síncrona. A interação assíncrona estava indo bem, o problema era a interação síncrona.

Você acha no caso que o *moodle* é uma plataforma adequada para a língua estrangeira? Com essa experiência de 2016?

Olha eu acho que até poderia ser, se a gente tivesse pessoas, se a gente tivesse aquela parceria que a gente queria com o pessoal de tecnologia da informação porque precisa de alguém para programar, fazer a programação da linguagem, pra inserir as ferramentas de um jeito fácil, do jeito certo e garantir a navegabilidade. Porque tudo isso a gente fez no amadorismo, eu que não sei programar, estava programando com base naquilo que eu achava que era. Eu sei que dá pra fazer muita coisa dentro do *moodle*, mas gente não tinha recurso humano para isso e nem apoio.

Vocês chegaram a colocar várias atividades usando o google forms na verdade todo o curso foi remontado usando o google forms. O que você achou da experiência?

O forms é intuitivo, fácil de montar. Ele resolveu nosso problema naquele momento porque dentro do *moodle* as ferramentas eram resposta dissertativa ou múltipla escolha só que numa aula de línguas não dá para ser tudo de múltipla escolha. Para inserir tudo no *moodle* só foi possível com a ferramenta google.

Quería perguntar um pouco mais a respeito da questão da oralidade no caso da na oralidade na língua estrangeira distância se você fosse colocar elencar de 1 a 10 sendo 10, sendo 10 o mais importante quanto você colocaria num curso de língua estrangeira à distância?

Depende, né? Depende do objetivo da pessoa que está aprendendo. Tem gente que quer aprender que até aprender português pra viajar pro Brasil, tem gente que quer ler texto acadêmico. Já tive aluno que queria aprender português para ler Paulo Freire, aí a oralidade não é importante.

No caso da oralidade para os intercambistas se a gente fosse pensar em termos de projeto do PLEaD?

Estou pensando, é que só oralidade, não consigo mais ver as competências separadas.

Para um aluno PLEaD, para poder estudar e vir para o Brasil, quanto a oralidade seria importante?

Estou pensando na questão da proficiência. Que proficiência esse aluno tem que ter? Qual é o grau de proficiência? E nesse grau de proficiência, ele tem que saber se virar no Brasil, né? Esse era o nosso objetivo? É que ele chegasse nas primeiras semanas e conseguisse ir na farmácia comprar qualquer coisa, ir na padaria, alugar um apartamento, era isso que a gente queria. Agora qual o grau de proficiência mínimo que ele precisa para fazer isso? Quando a gente pensa o grau de proficiência a gente não está falando só de oralidade, é o conjunto todo, é a construção toda do conhecimento linguístico, o repertório linguístico.

Então não dá para dissociar a escrita da oralidade nesse sentido, porque os dois juntos vão fazer parte da proficiência, do repertório linguístico da pessoa. Até dá para desenvolver um e não desenvolver o outro, mas acho que também não era isso o que a gente queria nesse curso. Idealmente, o ideal seria que ele desenvolvesse um básico para se virar nessas primeiras semanas, não chegar e ter um ataque de pânico, mas não sei se eu colocaria isso como mais importante do que as outras habilidades, pra mim é um conjunto. E assim quando eu pensei nessa questão não pensei que ele separado é mas é que não tem como pensar separado né? Porque quando a gente pensa importância parece que ele vai ser mais importante de outra que a outra competência. É que assim, eu, na minha perspectiva teórica não consigo mais dissociar as habilidades, ah, isso aqui é só escrita, isso aqui é só... né... Porque para você ter proficiência numa língua, você precisa... o teu repertório linguístico precisa ser mais ou menos de tudo. Uma pessoa que só fala japonês não é proficiente, ela tem que saber escrever.

Que tipo de tarefa podia ser organizada para explorar a expressão oral? Se a gente fosse organizar atividades para que os alunos conseguissem falar minimamente.

Estou pensando... Depende do tema da unidade, né? Se for se apresentar isso é fácil. A gente cria uma videoconferência com várias pessoas e tem ferramentas para isso. Agora, se o tema for compras, como comprar um sapato, aí eu acho difícil. Teria que pensar muito, para fugir do *jeu de rôle*.

Você acha que nesse caso, por exemplo, para oralidade nessa expressão oral, exercícios tipo auto corretivos assim poderia ajudar nesse sentido?

Sim, pode ajudar, mas vai ajudar aquela pessoa tem uma sensibilidade para ouvir a minúcia da pronúncia. Porque nem sempre a questão é ouvir e reconhecer o som, às vezes a pessoa reconhece o som mas ela não consegue reproduzir mecanicamente, né, dentro do aparelho fonador, ela não sabe reproduzir aquele som. Ela até entende o som mas não consegue reproduzir. Isso em português é difícil. como é que eu faço esse ân, Parece fácil mas não é. Entender por onde sair o ar, a posição da língua. Ele vai ouvir a ouvir a gravação falando coração. Precisa de sei lá. Ou poderíamos criar micro vídeos explicar como se faz o som, por exemplo, como é que eu posiciono minha língua dentro da minha boca pra fazer os sons. Tudo isso a gente ensina na aula presencial, né? Você coloca a língua ali, fecha a boca assim...

Como uma aula mesmo de pronúncia né?

É, sabe o que eu lembrei agora? Tinha um site numa época chamada lifemoca. Eu fiz uma semana de francês, e tinha um exercício que era assim.. você gravava a sua voz e alguém

corrigia. Primeiro você ouvia e repetia, ouvia e repetia, aí você gravava lá, 10 segundos, 2 segundos, a pronúncia daquela palavra e alguém corrigia... Mas falta aquela coisa mecânica mesmo, do aparelho fonador, como é que como é que posiciona a língua como é que eu solto o ar, se é vozeada ou surda, não sei, teria que pensar...

Um problema bastante em apontado pelos alunos foi a questão técnica, de não conseguir mandar atividade ou ser muito pesada ou não conseguir gravar dentro do AVA. Em que medida, no caso do PLEaD, o aspecto técnico ele influiu no andamento do projeto do curso, se você pudesse numerar de 0 a 10 assim sendo 10 maior grau.

10? Não vou exagerar, mas é uma nota alta. Porque fizemos tudo com recursos limitados. A gente pedia parceria, mas não tinha. E dentro do *moodle*, acho que o máximo que você pode enviar é arquivo de 5 mega. 5 mega é nada. Não funciona para carregar um vídeo. Aí teria que importar uma outra ferramenta, geralmente essas ferramentas, as melhores, são pagas.

Eles queriam um produto que desse lucro. Para a cabeça dos gestores da escola estávamos desenvolvendo um produto, mas não dá para desenvolver produto sem investimento e no fim a gente fez isso, fez do jeito que deu, com as ferramentas gratuitas, com a ferramenta *google* e por isso tecnicamente deixou muito a desejar, deveria ter sido muito mais profissional, ter muito mais recursos multimídia, mas não rolou.

Por último, você tem alguma consideração a fazer, algum outro comentário?

Aprendi demais trabalhando com você, a mexer nessas ferramentas, e adaptar algumas coisas que já tinha estudado sobre multimodalidade na teoria e colocar em prática a experiência as teorias de ensino de línguas multimodal. Foi muito muito bom, pena que acabou e ele não foi pra frente. Até onde eu sei 2017 foi a última edição e então, foram dois anos de trabalho muito intenso sem feriados, trabalhando muito para algo que virou pó. Espero que um dia possamos trabalhar novamente neste projeto.